

Pech, Detlef [Hrsg.]; Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]  
**Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung**

*Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2018, 136 S.*



Quellenangabe/ Reference:

Pech, Detlef [Hrsg.]; Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]: Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH 2018, 136 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-211797 - DOI: 10.25656/01:21179

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-211797>

<https://doi.org/10.25656/01:21179>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



**Detlef Pech  
Claudia Schomaker  
Toni Simon  
(Hrsg.)**

# **Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion**

Ein Beitrag zur Entwicklung







# **Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion**

Ein Beitrag zur Entwicklung

herausgegeben von

Detlef Pech  
Claudia Schomaker  
Toni Simon



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

## **Umschlaggestaltung:**

Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über ›<http://dnb.dnb.de>‹ abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1829-8

Schneider Verlag Hohengehren GmbH  
Wilhelmstrasse 13  
D-73666 Baltmannsweiler  
Homepage: [www.paedagogik.de](http://www.paedagogik.de)

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2018  
Printed in Germany. WolfMediaPress, Korb

Detlef Pech  
Claudia Schomaker  
Toni Simon  
(Hrsg.)

Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion  
Ein Beitrag zur Entwicklung



# Inhaltsverzeichnis

*Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon*

## **Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion**

**– Einführung in den Band ..... 5**

*Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon*

**Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht..... 10**

*Iris Baumgardt*

**Partizipation im inklusiven Sachunterricht - ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? ..... 26**

*Meltem Demir-Walther*

**Die Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes zur Förderung von Sachlernen und Lesekompetenz aus inklusionsdidaktischer Sicht – ein Unterricht für Kinder mit und ohne Down-Syndrom ..... 39**

*Sabine Rodenberg & Christine Plitt*

**Work in Progress – Inklusive Welterkundung an der Otfried-Preußler-Schule in Hannover ..... 45**

*René Schroeder*

**Inklusiver Sachunterricht – alles neu? Befunde zur bestehenden Sachunterrichtspraxis im Gemeinsamen Unterricht der Grundschulen ..... 54**

*Florian Schrumpf*

**„Und dann hat die Lehrperson mir gesagt, dass (...) der wahrscheinlich eh bald abgeschoben wird“. Vorstellung und kritische Reflexion eines Hochschulseminars zum Thema „Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht“ ..... 69**

*Simone Seitz & Toni Simon*

**Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht..... 80**

*Simone Seitz*

**Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven ..... 96**

*Bernd Wagner*

**Strukturelle Exklusionsmechanismen in der Grundschule ..... 112**

*Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon*

**Literaturübersicht zum Zusammenhang**

***Inklusion und Sachunterricht ..... 124***

**Autor\*innenverzeichnis ..... 134**

## **Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion – Einführung in den Band**

Unser Bildungssystem wie wir es heute kennen und vor allem die Schule als Teil dieses Systems hat sich trotz der wesentlich längeren Bildungs- bzw. Schulgeschichte vor allem innerhalb der letzten etwa 300 Jahre entwickelt (vgl. van Ackeren/ Klemm/ Kühn 2015, S. 13). Im Laufe dieser Entwicklung, die sich einerseits durch Kontinuitäten und Restaurationen beschreiben lässt, sah sich die Schule ebenso wie andere Institutionen des Bildungswesens mit ihren Akteur\*innen andererseits immer wieder in unterschiedlichem Umfang mit Brüchen und Reformen konfrontiert (vgl. Herrlitz/ Hopf/ Titze/ Cloer 2005). In den letzten Jahren sind die Diskussionen um das hiesige Schulsystem zunehmend und unweigerlich mit einem Begriff verbunden, der erneut für Reformen und Brüche steht. Denn mit dem mittlerweile z.T. omnipräsenten Begriff *Inklusion* werden – trotz aller Differenzen zwischen verschiedenen Inklusionsverständnissen und den mit ihnen verbundenen Konsequenzen, die ebenfalls sehr unterschiedlich sind – in der Regel Reformansprüche unterschiedlicher Tragweite verbunden. Inklusionsbezogene Diskussionen um Reformen im Bildungswesen, speziell im Schulwesen, erschöpften sich aus Perspektive eines umfassenden Verständnisses schulischer Inklusion lange Zeit in organisatorischen bzw. strukturellen Fragen. So wurde und wird allem voran die Frage des ‚richtigen‘ Förderortes für Kinder mit akkreditiertem sonderpädagogischen Förderbedarf, die bis dato mehrheitlich aus dem Regelschulwesen exkludiert werden, mitunter hitzig und kontrovers diskutiert. Aus Perspektive der Stränge innerhalb der Inklusionsforschung, die sich uneingeschränkt dem Modell der heterogenen Lerngruppe in einer Schule für alle Kinder verpflichten, sowie in Anlehnung an entsprechende Rechtsgutachten (vgl. z.B. Aichele 2010; Poscher/ Langer/ Rux 2008) ist diese Frage *spätestens* mit der Ratifikation der Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations 2006) und der Ratifikation derselben durch die Bundesrepublik Deutschland obsolet geworden. Die trotz allem anhaltende Diskussion dieser Frage führt in denselben Strängen u.a. zur Kritik an der mangelhaften Umsetzung der UN-BRK sowie an ausmachenden Tendenzen der Verengung respektive Reduktion der Diskussionen um schulische Inklusion auf Fragen der De-Segregation (vgl. z.B. Hinz 2013).

Ungeachtet dieser und weiterer Entwicklungen scheint mittlerweile jedoch Konsens darüber zu herrschen, dass inklusiver Unterricht jenseits systembezogener Veränderungen, die sich entsprechend der Logik des Index for Inclusion (Booth/ Ainscow 2011) auf die Ebenen der Strukturen, Kulturen und Praktiken beziehen, auch durch eine inklusive Didaktik abzusichern ist bzw., dass beide – systembezogene wie (fach-)didaktische Entwicklungen – sich

nur begrenzt voneinander trennen lassen. Dies markiert für die unterschiedlichen Fachdidaktiken eine besondere Herausforderung. Sie sind dazu aufgefordert sich mit dem eigenen Fach und der eigenen Didaktik kritisch-reflexiv auseinanderzusetzen und eine *inklusive Fachdidaktik* zu entwickeln (für den Sachunterricht vgl. Pech/ Schomaker 2013). Kullmann, Lütje-Klose und Textor (2014, S. 101) formulieren pointiert aus, dass die Entwicklung einer inklusiven Didaktik „für den allgemeindidaktischen Diskurs einerseits sowie für das inklusiv werdende Schulsystem andererseits eine naheliegende ‚Zone der nächsten Entwicklung‘“ ist. In Analogie zu dieser Aussage kann die Entwicklung einer inklusiven *Fachdidaktik* als „Zone der nächsten Entwicklung“ für die fachdidaktischen Diskurse und die einzelnen Fächer des Schulsystems bezeichnet werden. Diese Formulierung verweist zugleich auf den themenbezogenen Status quo: Die Entwicklung einer inklusiven Didaktik im Allgemeinen ist ebenso wenig abgeschlossen wie die Entwicklung inklusiver Fachdidaktiken im Speziellen und inklusionsdidaktische Forschungen können nach wie vor als bedeutsames Desiderat bezeichnet werden. Gleichwohl zeichnet sich ab, dass einzelne Arbeiten als besonders anschlussfähig für die Entwicklung einer inklusiven (Fach-)Didaktik zu sein scheinen, vor allem die Arbeiten von Feuser (1995), Wocken (1998), Seitz (2005) und Reich (2014), und dass mit diesen Vorarbeiten existieren, auf die aufgebaut werden kann. Schließlich scheint in den inklusionsdidaktischen Diskursen zunehmend Einigkeit darüber zu bestehen, dass inhaltsbezogene didaktische Fragen bisher deutlich zu wenig Berücksichtigung finden.

Dieser Status quo lässt sich im Wesentlichen ohne weiteres auf den Sachunterricht und seine Didaktik übertragen. Denn obgleich sich kaum eine andere Fachdidaktik so früh mit Inklusion beschäftigte (vgl. Pech/ Schomaker 2013) und auch erste inklusionspädagogische fachdidaktische Forschungen im Sachunterricht relativ früh vorlagen (vgl. Seitz 2005, Schomaker 2007), lässt sich deutlich ein Desiderat sachunterrichtlicher Forschung für einen individualisierten, heterogenitätssensiblen und diskriminierungsfreien Unterricht an einer inklusiven Schule ausmachen. Zwar wird im Rahmen sachunterrichtlicher Diskurse zunehmend versucht auf didaktischer wie fachwissenschaftlicher Ebene zur facheigenen sowie -übergreifenden Inklusionsdebatte beizutragen (vgl. dazu die in diesem Band publizierte Literaturliste zum Zusammenhang Inklusion und Sachunterricht), dennoch stellen auch nach etwa dreizehn Jahren die Klärung des Verständnisses des eigenen Faches/ der eigenen Disziplin im Lichte inklusiver Pädagogik (1), der Transfer von Theorien und empirischen Befunden anderer Disziplinen in den Sachunterricht (2), sachunterrichtlich-inklusionspädagogische Forschungen (3), Entwürfe einer fundierten, empirisch abgesicherten inklusiven Sachunterrichts-didaktik (4), das Ausloten geeigneter facheigener Ansätze und Vorzüge für Inklusive Pädagogik (5) sowie eine Entsprechung sachunterrichtlicher Arbeitsmaterialien und Lehrwerke für inklusiven Sachunterricht (6) nach wie vor Desiderata dar, die als Hinweise auf besondere Entwicklungsaufgaben des Sachunterrichts und seiner Didaktik gedeutet werden können (vgl. Pech/ Schomaker/ Simon 2014).



Nachdem Inklusion im Rahmen der fachdidaktischen Diskussionen des Sachunterrichts zeitweilig keinen besonderen Stellenwert mehr zu haben schien (vgl. Pech/ Schomaker 2013, S. 353), wird Inklusion in den letzten Jahren (wieder) zunehmend zum Thema des Sachunterrichts. Dabei fällt auf, dass es analog zur allgemeinen Inklusionsforschung auch im Sachunterricht keinesfalls ein einheitliches Inklusionsverständnis gibt. Vielmehr lassen sich zum Teil widerstreitende Positionen innerhalb eines Kontinuums ausmachen, das holzschnittartig durch die Pole des sogenannten „breiten“ und „engen“ Inklusionsverständnisses ‚gerahmt‘ wird. Das heißt, dass – wie schon die Integrationsforschung – auch die Inklusionsforschung ein Spektrum unterschiedlicher Positionen mit Konsequenzen verschiedener Tragweite hervor gebracht hat und nach wie vor hervorbringt, sodass es ebenso wenig *das eine* Inklusionsverständnis gibt, wie es nicht *das eine* Integrationsverständnis gab bzw. gibt. Entsprechend kann resümiert werden, dass das Verständnis einiger Integrationskonzepte durchaus dem heutigen „breiten“ Inklusionsverständnis gleicht (vgl. Hinz 2004), während umgekehrt einige der gegenwärtigen Inklusionskonzepte einem eher konservativen Integrationsverständnis gleichen.

Diese Tendenz bildet sich auch im hier vorliegenden Band ab, der die zweite Arbeitstagung der Arbeitsgruppe Inklusion/ inklusiver Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) dokumentiert, die durch die GDSU sowie das Graduiertenkolleg „Inklusion – Bildung – Schule“ der Humboldt Universität zu Berlin unterstützt und am 11. und 12. September 2015 durchgeführt wurde. Damit ist der vorliegende Band nach dem von Hartmut Giest, Astrid Kaiser und Claudia Schomaker (2011) herausgegebenen Band sowie der Monographie von Astrid Kaiser und Simone Seitz (2017) der dritte, der sich innerhalb des Sachunterrichts umfassender dem Thema Inklusion widmet. Die in diesem Band versammelten Beiträge zeigen dabei unterschiedliche Suchbewegungen der Sachunterrichtsdidaktik auf ihrem Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik auf und spiegeln verschiedene Zugänge und Positionen wider, die sich teilweise ergänzen und mitunter auch entgegenstehen. Somit liefert dieser Band einen Einblick in den aktuellen Inklusionsdiskurs des Sachunterrichts und skizziert den Status quo der facheigenen Entwicklungen und Verständigungsprozesse. Die einzelnen Beiträge greifen weitgehend die als zentral identifizierten Fragen an die Sachunterrichtsdidaktik auf ihrem Weg zur Inklusion auf, wie sie im Rahmen der ersten Arbeitstagung der Arbeitsgruppe Inklusion/ inklusiver Sachunterricht im Januar 2015 in Halle (Saale) erarbeitet worden sind. Was dieser Band nicht zu leisten vermag und auch nicht zu leisten versucht, ist das ‚Abliefern‘ vermeintlich abgeschlossener bzw. fertiger Konzepte oder Theorien einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik. Ebenso werden – mit Ausnahme eines Beitrages – keine empirischen Ergebnisse dargestellt. Die Beiträge beziehen sich zudem im Sinne des Anspruches Bestände der Sachunterrichtsdidaktik zu prüfen relativ stark auf facheigene Diskussionen, sodass die Verknüpfung mit anderen Diskursen (z.B. der Interkulturellen Pädagogik, der Sozialpädagogik, der Sonderpädagogik, etc.) nur teilweise bzw. nicht in der Intensität vorliegt, wie dies möglich und wünschenswert wäre.

Gleichwohl wird versucht erste bedeutsame Aufgaben für den Sachunterricht zu identifizieren, wenn dieser als Bestandteil eines „inclusive education system at all levels and life long learning“ (United Nations 2006, Article 24 (1)) zu einem inklusiven Fach werden möchte, und einzelne Perspektiven entworfen, die diese Entwicklung unterstützen sollen.

Der vorliegende Band ist ein Ergebnis wissenschaftlicher Diskurse um Sachunterricht und Inklusion und möchte einen Beitrag dazu leisten, dass diese Diskurse weitergeführt werden. Daher freuen wir uns als Herausgeber\*innen über konstruktive Rückmeldungen zu diesem Band. Wir bedanken uns bei allen Autor\*innen, die uns trotz der ursprünglich sehr knapp bemessenen Zeit für die Fertigstellung dieses Bandes in großer Zahl die Verschriftlichung ihrer Beiträge innerhalb kürzester Zeit zur Verfügung gestellt haben. Doch um es mit Mark Twain auszudrücken: „Wer sich viel vornimmt, dem kann auch viel mißlingen.“ Daher bedanken wir uns gleichsam bei allen Autor\*innen für ihre Geduld und Nachsicht, dass die Veröffentlichung dieses Bandes letztlich doch wesentlich länger gedauert hat, als es geplant war.

Allen Teilnehmer\*innen der Tagung danken wir dafür, dass sie mit ihren lebhaften Diskussionen zu den letztlich hier veröffentlichten Aufsätzen beigetragen haben. Lennart Goecke, Beatrice Kollinger, Sven Pahnke und Jaqueline Simon danken wir für die tatkräftige Unterstützung bei der Arbeit an diesem Band. Zu guter Letzt danken wir allen Helfer\*innen, durch deren Unterstützung die Durchführung der Tagung und damit das Zustandekommen dieses Bandes ermöglicht wurde.

Berlin, Hannover & Halle im November 2017,  
Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon

## Literatur:

- Aichele, Valentin (2010): Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. 2. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 11-25
- Booth, Tony/ Ainscow, Mel (Hrsg.) (2011): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Herrlitz, Hans Georg/ Hopf, Wulf/ Titze, Hartmut/ Cloer, Ernst (2005): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. 4. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim & München: Beltz Juventa
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud/

- Sander, Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41-74
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1 (2013). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [letzter Zugriff: 22.12.2015]
- Kaiser, Astrid/ Seitz, Simone (2017): *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Kullmann, Harry/ Lütje-Klose, Birgit/ Textor, Annette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, Bettina/ Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 89-107
- Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia (2013): *Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven*. In: Ackermann, Karl-Ernst/ Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena, S. 341-359
- Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia/ Simon, Toni (2014): Antrag an die Mitgliederversammlung der GDSU zur Gründung einer Arbeitsgruppe „Inklusion/ inklusiver Sachunterricht“. Berlin, Hannover, Halle (Saale). Unveröffentlichtes Manuskript
- Poscher, Ralf/ Langer, Thomas/ Rux, Johannes (2008): Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarkeit des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. URL: [http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919\\_BRK\\_Gutachten\\_finalKor\\_r.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary48790/080919_BRK_Gutachten_finalKor_r.pdf) [letzter Zugriff: 29.04.2012]
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz
- Schomaker, Claudia (2007): *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- United Nations (UN) (2006): *United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. URL: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/convtexte.htm> [letzter Zugriff: 14.06.2014]
- van Ackeren, Isabell/ Klemm, Klaus/ Kühn, Svenja M. (2015): *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems*. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Wocken, Hans (1998): *Gemeinsame Lernsituation. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts*. In: Hildeschiedt, Anne/ Schnell, Irntraud (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Weinheim & München: Beltz Juventa, S. 37-52

## Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht

### 1. Inklusion als omnipräsenter Begriff – auch im Sachunterricht?

#### 1.1 Der Terminus „Inklusion“ – allgegenwärtig und unscharf

Der Begriff „Inklusion“ ist in wissenschaftlichen, verbandlichen und bildungspolitischen Diskussionen um unser Bildungswesen nahezu allgegenwärtig. Deutlich wird dies u.a. an unzähligen Publikationen zum Thema Inklusion. Die FIS Bildung Literaturdatenbank verzeichnete bspw. mit Stand 19.11.2015 allein 3372 deutschsprachige Publikationen zum Stichwort „Inklusion“. Bezogen auf einschlägige *fachdidaktische* Literatur ist die Sachlage jedoch überschaubar, u.a. da Inklusion lange Zeit vornehmlich bezogen auf strukturelle und organisatorische Fragen diskutiert wurde.

Die deutschsprachigen Diskussionen bezüglich des Verständnisses von Inklusion und damit verbundener Konsequenzen für das Bildungssystem sind insgesamt different, z.T. widersprüchlich. Angesichts der Tatsache, dass es im englischsprachigen Raum, aus dem der Begriff „inclusion“ in die deutschsprachige Debatte überführt wurde, kein einheitliches Inklusionsverständnis gibt (vgl. Sander 2004; Ainscow/ Booth/ Dyson 2006), verwundert dies kaum. Gegenwärtig haben sich in den wissenschaftlichen Diskussionen mindestens zwei voneinander zu unterscheidende Verständnisse von Inklusion etabliert: das so genannte „enge“ – auch als deskriptiv-analytisches, struktur-konservatives, pragmatisches, sonderpädagogisches bezeichnete – und das so genannte „breite“ – auch als präskriptiv-normatives, radikal-innovatives, idealistisches, erziehungswissenschaftliches bezeichnete – Inklusionsverständnis (vgl. Dederich 2013; Budde/ Hummrich 2013; Boban/ Grossrieder/ Hinz 2013; Budde/ Offen/ Heynoldt 2014; Löser/ Werning 2015; Budde/ Hummrich 2015; Lindmeier/ Lütje-Klose 2015; Biewer/ Schütz 2016). Während Vertreter\*innen des „engen“ Inklusionsverständnisses u.a. eine sonderpädagogische Verkürzung von Inklusion vorgeworfen wird (z.B. Hinz 2013; Budde/ Hummrich 2013), wird Vertreter\*innen des „breiten“ u.a. eine ideologische Realitätsferne bescheinigt (z.B. Speck 2011; Kahlert 2014).

Obgleich sich vermuten lässt, dass sich die Komplexität der wissenschaftlichen Diskurse um Inklusion mit dem polaren Paar „eng vs. breit“ nur sehr simplifizierend beschreiben lässt, fehlen bislang empirisch gesicherte Erkenntnisse zu denselben (sozialwissenschaftliche Diskursanalysen wären hier denkbar), sodass die polarisierende Gegenüberstellung des engen und breiten Inklusionsverständnisses zunächst

funktional bleibt: Sie kann helfen Abgrenzungen vorzunehmen und ist letztlich genauer, als von *dem einen* Inklusionsdiskurs zu reden/schreiben.

### *1.2 Zur Verortung der AG Inklusion/ inklusiver Sachunterricht*

Die AG Inklusion/ inklusiver Sachunterricht lehnt sich qua Gründung ihrem Selbstverständnis nach an das so genannte breite Inklusionsverständnis an (vgl. Pech/ Schomaker/ Simon 2014). Insbesondere Simone Seitz (exemplarisch 2004, 2008, 2013), die die ersten sachunterrichtlich-inklusionspädagogischen Arbeiten vorgelegt hat, plädierte von Beginn an für ein breites Inklusionsverständnis im Sachunterricht. Dieses impliziert z.T. grundlegende Veränderungen im Schulsystem (exemplarisch: die Überwindung der Mehrgliedrigkeit und des Selektionsprinzips) und bedingt, dass potenziell „die gesamte >Anlage< eines Faches zur Disposition“ steht (Pech/ Schomaker 2013, S. 353). Inklusion meint demnach *weit mehr* als die „Umorganisation der sonderpädagogischen Förderung in die allgemeine Schule hinein“ (Hinz 2014, S. 7) und liefert *originär* diverse Anreize tradierte bzw. etablierte Strukturen, Kulturen und Praktiken kritisch-reflexiv zu hinterfragen – und wenn nötig zu verändern.

Die Positionen des sogenannten breiten Inklusionsverständnisses werden weder außerhalb noch innerhalb des Sachunterrichts einvernehmlich geteilt. Trotz des Plädoyers von Hinz (2011, S. 24) zur Eröffnung der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts im Jahr 2010, der ersten Sachunterrichts-Tagung, die das Thema Inklusion explizit zum Gegenstand hatte, lassen sich auch für die Diskurse im Sachunterricht durchaus Tendenzen der Verkürzung von Inklusion auf die Defizitperspektive und Fragen von Behinderung bzw. Beeinträchtigung ausmachen<sup>1</sup>. Ein prominentes Beispiel dafür ist der Ansatz der „inklusionsdidaktischen Netze“ (Kahlert/ Heimlich 2012; Kahlert 2014), der sich z.T. explizit vom breiten Inklusionsverständnis, dem, so Kahlert (2014, S. 124), die „analytische Umsicht für das Handlungsfeld Unterricht“ fehle und das „Machbarkeitsillusionen und programmatischen Überschwang“ provoziere, abgrenzt. Entsprechend des zugrundeliegenden engen, strukturkonservierenden, pragmatischen Inklusionsverständnisses wird im Ansatz der „inklusionsdidaktischen Netze“ vielmehr für eine Orientierung an gegebenen Rahmenbedingungen plädiert. An einem solchen Pragmatismus wird jedoch z.T. (heftig) kritisiert, dass dieser in Widerspruch zu grundlegenden Prinzipien inklusiver Pädagogik (z.B. Hinz 2008, S. 33ff.; Boban/ Hinz 2015, S. 18f.) steht und die teilweise widersprüchlichen Funktionen von Schule (z.B. Förderung vs. Selektion, vgl. van Ackeren/ Klemm/ Kühn 2015, S. 106f.), die mitunter zu paradoxen professionellen Handlungsanforderungen führen (vgl. bspw. Teumer 2012), sowie die tradierte organisationale Ordnung des Schulsystems mit ihren spezifischen

---

<sup>1</sup> Hinweise auf eine sonderpädagogisch verengte Sicht auf Inklusion wurden auch im Rahmen einer Pilotstudie bezüglich angehender Sachunterrichtslehrkräfte festgestellt (vgl. Simon 2015, 2015a).

Widersprüchen (z.B. Mehrgliedrigkeit vs. Bildungsgerechtigkeit) nur ungenügend reflektiert.

Vor dem Hintergrund des oben angedeuteten, sich bis zum Ende der 2000er Jahre bereits fest etablierten Dualismus vom engen und breiten Inklusionsverständnis überrascht es zunächst kaum, dass Kahlert und Heimlich (2012) sowie Kahlert (2014) den Terminus Inklusion aufgreifen, obwohl sie überwiegend am tradierten Verständnis von Schule und Unterricht festhalten, lediglich sonderpädagogische Perspektiven additiv einbinden und das *originäre* Reflexions- und Innovationspotenzial des Inklusionsbegriffes z.T. offen ablehnen. Allerdings war die Kritik an der (sonderpädagogischen) Verengung des Inklusionsbegriffes ebenfalls Ende der 2000er Jahre deutlich formuliert – z.B. durch Hinz (2011) auf der Jahrestagung der GDSU 2010. Dies verdeutlicht: „Die Auseinandersetzung mit dem Inklusionsterminus bzw. eine Partizipation an bzw. Rezeption von inklusionspädagogischen Auseinandersetzungen, zum Beispiel zum Gebrauch des Inklusionsbegriffes, ist und bleibt [...] eine wichtige Aufgabe für den Sachunterricht.“ (Simon 2013, S. 11)

### *1.3 Ist das Thema „Inklusion“ innerhalb des Sachunterrichts omnipräsent?*

Dass Inklusion innerhalb des Sachunterrichts thematisiert und als bedeutende (Entwicklungs-)Aufgabe der Disziplin wahr-/ ernstgenommen wird, zeigt sich nicht zuletzt durch die Existenz der AG Inklusion/ inklusiver Sachunterricht, die dies als Struktur der GDSU nach innen wie außen sichtbar macht. Damit ist jedoch nichts über die Quanti- und Qualität sachunterrichtlicher Inklusionsdiskurse (z.B. innerhalb dieser AG) gesagt. Deren Qualität zu bestimmen (z.B. Ausprägungen unterschiedlicher Diskursstränge, Themenfelder etc.) ist eine bedeutende Aufgabe für den Sachunterricht, um Klarheit über unterschiedliche sachunterrichtliche Inklusionsverständnisse und Diskurse zu schaffen, die jeweils andere Konsequenzen nach sich ziehen können (hier könnten mitunter Versäumnisse der Inklusionsforschung vermieden werden).

Bezogen auf die Quantität kann zunächst ein Blick auf die Anzahl der Publikationen im Sachunterricht zum Thema Inklusion geworfen werden. Auf Grundlage der in diesem Band dargelegten Publikationsliste zum Zusammenhang Inklusion und Sachunterricht (vgl. Simon/ Schomaker/ Pech in diesem Band) zeichnet sich folgendes Bild: In den Jahren 2003 bis 2015 wurden insgesamt 93 Publikationen<sup>2</sup> zum Thema Inklusion im Sachunterricht veröffentlicht (etwa 55% dieser Beiträge allein in den letzten vier Jahren). Dabei ist es erstaunlich, dass der Inklusionsdiskurs im Sachunterricht in den ersten vier Jahren allein durch Simone Seitz vertreten

---

<sup>2</sup> Im Zuge der Recherche wurde versucht möglichst alle sachunterrichtsbezogenen Publikationen zum Thema Inklusion zu berücksichtigen. Da allerdings eine Vielzahl an Publikationen nicht in entsprechenden Datenbanken geführt wird, kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Publikationen unberücksichtigt geblieben sind.

wurde<sup>3</sup>. Während es in den ersten acht Jahren, also bis 2010, nur wenige Publikationen zum Thema Inklusion gab (siehe Abbildung 1), nämlich insgesamt sechzehn, folgte im Jahr 2011 der vorläufige quantitative Höhepunkt mit 23<sup>4</sup> Publikationen. Nach 2011 ging die Anzahl der sachunterrichtlichen Publikationen zum Thema Inklusion zunächst massiv zurück (insgesamt fünf Publikationen im Jahr 2012). Inklusion hatte, so schien es, „in der fachdidaktischen Diskussion des Sachunterrichts keinen besonderen Stellenwert“ mehr (Pech/ Schomaker 2013, S. 353).

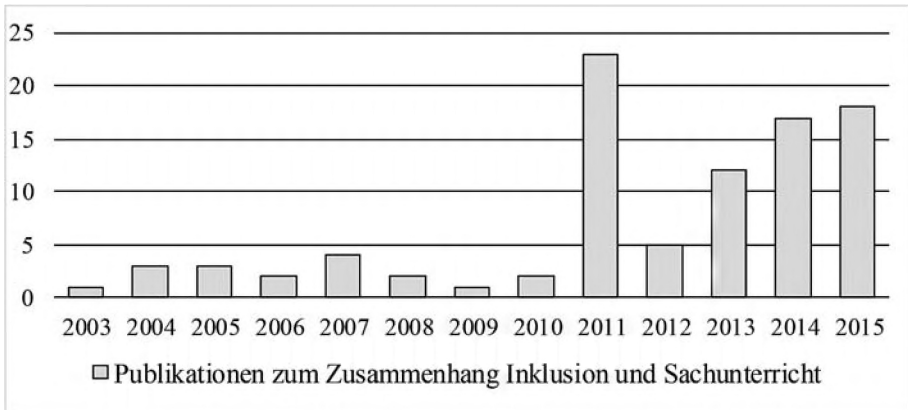


Abb. 1: Quantität sachunterrichtlicher Publikationen zum Zusammenhang Inklusion und Sachunterricht in den Jahren 2003 bis 2015

In den Jahren 2013 (zwölf), 2014 (siebzehn) sowie 2015 (achtzehn) stieg die Zahl der Veröffentlichungen wieder an. Während die Vielzahl an Publikationen im Jahr 2011 mit einer Vielzahl an Autor\*innen bzw. Autor\*innenteams einherging, fällt auf, dass die Publikationen in den Jahren 2012 bis 2015 insgesamt von deutlich weniger Autor\*innen bzw. Autor\*innenteams publiziert wurden. So waren an etwa 55% aller Publikationen in diesem Zeitraum drei Autor\*innen als Allein- oder Ko-Autor\*in beteiligt. Insbesondere bis zum Jahr 2013 schien das Thema Inklusion im Sachunterricht (noch) ein „Nischen-Thema“ zu sein. Da es in den letzten dreizehn Jahren lediglich zwei fachdidaktisch-inklusionspädagogische empirische, unterrichtsbezogene Forschungen zum Sachunterricht gab (nämlich die Arbeiten von Simone Seitz (2005) und Claudia Schomaker (2007)), trifft dieser Eindruck auf die empirische sachunterrichtsdidaktische Forschung nach wie vor zu.

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen der ersten zehn Jahre Inklusionsdiskurs im Sachunterricht entstand im Jahr 2013 der Impuls zur

<sup>3</sup> Die Arbeiten von Seitz (insbesondere 2005) wirkten sich deutlich über den Sachunterricht hinaus auf die Diskussion um eine inklusive Didaktik aus.

<sup>4</sup> Der deutliche Anstieg der inklusionsbezogenen Publikationen im Jahr 2011 lässt sich durch die Beiträge des Sammelbandes der Jahrestagung von 2010 (Giest/ Kaiser/ Schomaker 2011), der ebenfalls als eigenständige Publikation gezählt wurde, erklären.

Gründung der AG Inklusion/ inklusiver Sachunterricht – eben weil Inklusion als Thema zwar für den Sachunterricht von besonderer Bedeutung, im Sachunterricht zu dieser Zeit allerdings *nicht omnipräsent* war. Dies verwundert, da sich kaum eine andere Fachdidaktik so früh mit Inklusion beschäftigt hat (Pech/ Schomaker 2013), womit der Sachunterricht eine denkbar günstige Ausgangslage hat(te). Dennoch hat sich in dreizehn Jahren kein *systematischer* sachunterrichtlicher Inklusionsdiskurs etabliert. Vielmehr scheint das Thema Inklusion trotz vorliegender Arbeiten und Diskussionen z.T. eine marginale Rolle zu spielen und kein selbstverständlicher Bestandteil des Faches und seiner Didaktik zu sein<sup>5</sup>. Im aktuellen Perspektivrahmen (GDSU 2013) und im jüngst neu aufgelegten Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (Kahlert/ Fölling-Albers/ Götz/ Hartinger/ Miller/ Wittkowske 2015) erfährt das Thema Inklusion jedenfalls keine explizite Aufmerksamkeit<sup>6</sup>. Dies ist insofern bedenklich, als dass Inklusion deutlich als erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe diskutiert und formuliert wird (vgl. Lindmeier/ Lütje-Klose 2015)<sup>7</sup>. Damit lässt sich anknüpfend an Seitz (2004, S. 169) fragen, ob sich der Sachunterricht insgesamt unverändert als ‚Regelschuldidaktik‘ versteht, die tradierte Strukturen, Kulturen und Praktiken bedient bzw. restauriert und sich dem Thema Inklusion sogar partiell entzieht.

---

<sup>5</sup> Diesen Eindruck erhärten auch Einschätzungen zu den historischen und aktuellen Entwicklungen des Sachunterrichts und seiner Didaktik (vgl. Thomas 2013): So wird der Entfaltung der Diskurse um Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) sowie der ökonomischen Bildung ab Mitte der 2000er Jahre retrospektiv eine besondere Bedeutung für die Entwicklung der Sachunterrichtsdidaktik beigemessen (vgl. ebd., S. 152). Der Anstoß von Diskussionen um die Gewährleistung von Bildung für alle Kinder unter dem Schlagwort „Inklusion“ (vgl. Giest/ Kaiser/ Schomaker 2011) scheint für die Sachunterrichtsdidaktik hingegen wenig(er) bedeutsam – obwohl es diesbezüglich völkerrechtliche Verbindlichkeiten gibt und die Bedeutung des Themas Inklusion für den Sachunterricht i.S. einer besonderen Herausforderung (vgl. ebd.; Hinz 2011) hervorgehoben wurde.

<sup>6</sup> Fraglich ist, inwiefern die Marginalisierung des Themas Inklusion im Perspektivrahmen der GDSU (2013) und dem Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (Kahlert/ Fölling-Albers/ Götz/ Hartinger/ Miller/ Wittkowske 2015) potenziell ein Selbstverständnis des Sachunterrichts als Disziplin evoziert (nach innen wie außen), das eines der zentralen Themen erziehungswissenschaftlicher Debatten weitgehend ausspart.

<sup>7</sup> Diese „Querschnittsaufgabe“ erschöpft sich nicht darin als „Parallelaufgabe“ zusätzlich zum Gewohnten „ein bisschen inklusiven Unterricht [...] zu thematisieren“ (Demmer-Dieckmann 2014, S. 11). Vielmehr geht es darum Inklusion durchgängig, vertieft und nachhaltig in Bestehendes einzubinden (vgl. ebd.; Amrhein 2015, S. 148f.), was für Professionelle, die über keine/wenig themenbezogene Expertise und Erfahrung verfügen, eine Qualifikation i.S. einer inklusionsbezogenen professionellen Entwicklung erfordert (vgl. Demmer-Dieckmann 2014, S. 11).



## 2. Inklusion aus der Perspektive der Fachdidaktik Sachunterricht

### 2.1 Der Anspruch von Inklusion an Unterricht

Die folgende Argumentation greift den Begriff der Inklusion im skizzierten ‚breiten‘ Verständnis auf (vgl. u.a. Erklärung von Salamanca 1994; UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2006), das im Sinne der guidelines for inclusion der UNESCO „auf die Verschiedenheit der Bedürfnisse *aller* Lernenden durch Erhöhung der Teilhabe an Bildung, Kultur und Gesellschaft“ (Lindmeier/ Lindmeier 2012, S. 183) abzielt<sup>8</sup>. Damit öffnet sie sich auch einer gesellschaftlichen Diskussion um den Anspruch von Inklusion und wendet sich gegen eine *Einengung* des Begriffs, wie er gegenwärtig in zahlreichen Dokumenten in Bezug auf Schule und Unterricht (vgl. u.a. KMK 2011; Gesetzgebungen der Länder) vorgenommen wird. Denn so formuliert die KMK den Anspruch von Inklusion für Unterricht folgendermaßen: „In allen Lebensbereichen haben Menschen mit *Behinderungen* die gleichen und unveräußerlichen Rechte. Dies gilt auch für die schulische Bildung und bezieht sich auf den gleichberechtigten Zugang zu den Schulen und auf eine die Entwicklung des Einzelnen unterstützende Teilnahme am Unterricht und Teilhabe am Schulleben“ (KMK 2011, S. 2; Hervorhebung durch die Autor\*innen). Ein inklusives Bildungssystem hingegen, das auf einem weiten Verständnis gründet, „strebt einen produktiven unterstützenden pädagogischen Umgang mit allen Lernenden in ihren heterogenen Ausgangslagen und Bedürfnissen an und hat dabei nicht nur diejenigen im Blick, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde“ (Lütje-Klose 2013, S. 34).

In inklusiven Lerngruppen ist demzufolge die Heterogenität zwischen den Lernenden groß, die sich u.a. in der Vielfalt des Vorwissens der Schüler\*innen widerspiegelt. „Damit sind auch die Wissensnetzwerke, in die neues Wissen zu integrieren ist, sehr unterschiedlich aufgebaut und auch die Lernstrategien sowie die Lernmotivationen differieren zwischen den Schüler(inne)n erheblich“ (Werning/ Avci-Werning 2015, S. 84). Dies führt in der didaktischen Diskussion zu der Annahme, dass „Unterricht in inklusiven und damit sehr heterogenen Lerngruppen nur über Differenzierung und Individualisierung zu realisieren ist“ (ebd.). Es werden

---

<sup>8</sup> Der englischsprachige Begriff ‚participation‘ wird oftmals mit ‚Teilhabe‘ ins Deutsche übersetzt (z.B. im Fall der UN-BRK). Da Teilhabe und Partizipation nicht dasselbe sind, wird diese Fehlübersetzung kritisch diskutiert (z.B. bei Hirschberg 2010). Der Begriff participation/Partizipation ist auf das engste mit Fragen gleichberechtigter Mitbestimmung und somit mit Demokratisierungsprozessen verbunden, wie sie traditionell in menschenrechtlichen und demokratiepädagogischen und zunehmend auch in inklusionspädagogischen Diskursen eingefordert werden (vgl. Simon/ Hershkovich 2016). In Bezug auf Schule und Unterricht erfordert die Forderung nach Partizipation u.a. zu überlegen, inwiefern sich Schüler\*innen in einem inklusiven Unterricht z.B. an der Auswahl von Bildungsinhalten beteiligen können (vgl. u.a. Baumgardt und Seitz/ Simon in diesem Band sowie Simon/ Hershkovich 2016).

insbesondere folgende Unterrichtsprinzipien in den Fokus gerückt: „spezifische Förderung, professionelle Klassenführung, klare Strukturen (Inhalt und Lehr-Lernprozess), begründete Methodenvielfalt und Binnendifferenzierung, Beachten individueller Lernausgangslagen, Evaluation der Lernergebnisse, [...] Beratung und Diagnostik“ (Koch 2013, S. 347; vgl. auch Werning/ Avci-Werning 2015, S. 84f.). Abgeleitet sind diese Prinzipien aus Studien, die Bedingungen ‚guten‘ Unterrichts untersuchen, sodass ein inklusiver Unterricht im Wesentlichen diese Bedingungen zu berücksichtigen hat. Eine Auseinandersetzung mit diesen Schwerpunkten macht deutlich, dass der Fokus auf der *methodischen* Umsetzung von Unterricht liegt. Aus den genannten Rahmenbedingungen inklusiven, also guten Unterrichts werden aber auch Spannungsfelder ersichtlich. So zeigen Werning und Lütje-Klose auf, dass inklusiver Unterricht das Verhältnis von Individualisierung und Gemeinsamkeit sowie Offenheit und Strukturierung (vgl. Werning/ Lütje-Klose 2012, der Darstellung folgend in Werning/ Avci-Werning 2015, S. 86f.) auszubalancieren hat. Neben einer notwendigen Individualisierung von Unterrichtsinhalten ist das Gemeinsame des Inhalts nicht zu vernachlässigen. Ebenso sind offene Unterrichtsformen, die durch die Individualisierung von Unterrichtsinhalten erforderlich sind, dahingehend zu reflektieren, ob sie insbesondere schwächeren Schüler\*innen genügend Struktur bieten, sich mit Lerninhalten effektiv auseinandersetzen zu können (vgl. ebd.).

## 2.2 Inklusion und Fachdidaktik

Die Umsetzung von Inklusion im Kontext von Fachunterricht wirft u.a. die Frage nach den Inhalten auf, jedenfalls wenn man die deutsche Auseinandersetzung in den Blick nimmt (vgl. Amrhein/ Reich 2014, S. 31). Zum einen wird sie so beantwortet, dass der Fokus auf die individuellen Lernbedürfnisse und Interessen (vgl. Lichtblau 2014) gerichtet wird und diese zum Ausgangspunkt für die Planung von Unterricht werden (vgl. Seitz 2008): Das Kind „selbst bestimmt den Inhalt, die Vorgehensweisen, das Tempo und die Sozialformen seiner Lernprozesse, unterstützt und begleitet von der Lehrkraft und/oder anderen Schüler/innen. Für alle Konzepte [inklusive Unterrichts] gilt, dass die individuellen Vorhaben, Arbeitsetappen, Umsetzungsprobleme und Arbeitsergebnisse in der Lerngruppe transparent und nachvollziehbar sowie Gegenstand gemeinsamer Reflexion werden“ (Meister/ Schnell 2012, S. 185). Es ist das Ziel, die individuelle ‚Erlebensweise‘ in einem inklusiven Unterricht „als soziale Erfahrung aller, als Impuls je eigener Erlebnisweisen und neuer Vorstellungsbilder oder als metakognitive Bereicherung“ zu erfahren (ebd.). Zum anderen gelte es, den Unterricht an den Logiken der Fächer zu orientieren, da diese „die gesammelte Erfahrung der Menschheit dar[stellen], und [...] somit [...] Zielperspektive des Lernens“ sind (Ratz 2011, S. 28). Eine dialektische Sichtweise von Kind und Fach (vgl. ebd.) soll damit die Grundlage inklusiver Fachdidaktik sein. So wird deutlich, welcher Herausforderung sich Fachdidaktik in Bezug auf den Anspruch von

Inklusion zu stellen hat: „Die inklusive Fachdidaktik steht dabei in der besonderen Rolle, sich einerseits mit den Fachwissenschaften und ihrem Hang zu immer größerer Spezialisierung und Verwissenschaftlichung [...] kritisch auseinanderzusetzen, andererseits hinreichend Lern- und Kommunikationstheorien, Verfahren pädagogisch-psychologischer Diagnostik, Modelle guter Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, ebenso einzubeziehen wie Methoden der Differenzierung, Beratung und Beurteilung“ (Amrhein/ Reich 2014, S. 33).

In diesem Zusammenhang werden insbesondere das Modell der kulturhistorischen Schule und ihre verschiedenen Adaptionen im Kontext inklusiver Fachdidaktik diskutiert (vgl. u.a. Ziemer 2014, S. 49f). Kern dieser Diskussionen ist die Idee, die Erfahrungen der Schüler\*innen zur jeweiligen Sache, zum Lerngegenstand in Beziehung zu setzen (vgl. auch Ratz 2011). Für die Didaktik des Sachunterrichts hat Seitz in ihrer Studie gezeigt, dass der Gegenstand durch die Interessen und Erfahrungen der Schüler\*innen zu bestimmen sei und erst so der ‚gemeinsame Gegenstand‘ bestimmt werde (vgl. Seitz 2005).<sup>9</sup> Ausgehend von diesen Überlegungen zur Planung von inklusivem Fachunterricht wird im weiteren die Generierung von Kompetenzentwicklungsmodellen diskutiert (vgl. u.a. Hasberg 2014), die insbesondere für die Diagnose des Lernstandes der Schüler\*innen in einzelnen Kompetenzbereichen bedeutsam sind: Denn „mit einem Kompetenzentwicklungsmodell, das differenziert verschiedene Stufen des Erwerbs von Kompetenzen ausweist, ist die Diagnose des Lernstands der Schülerinnen und Schüler einfacher als ohne, da sich für jeden Lernenden der nächste Lernschritt zeigen würde“ (Richter 2015, S. 178f.). Derartige Modelle zeigen den gestuften Aufbau eines Kompetenzbereichs an und geben damit der Lehrkraft Hinweise darauf, welches der nächste Entwicklungsschritt in diesem Bereich ist (vgl. Schomaker 2013; Giest 2015). Entsprechende Lernaufgaben, die die Diagnose und Entwicklung eines derartigen Kompetenzbereichs begleiten, unterstützen die Gestaltung eines individualisierten, differenzierten Lernweges durch die Lehrkraft (vgl. Richter 2015, S. 179). Damit soll zugleich deutlich gemacht werden, dass derartige Modelle lediglich Hinweise auf nächste Entwicklungsschritte geben und nicht als Abfolge eines linear verlaufenden Entwicklungsprozesses zu verstehen sind: „Differenzierte didaktische Stufenmodelle bilden nun Lernwege von Kindern nicht etwa eins zu eins ab, denn kindliches Lernen geschieht nicht linear, sondern enthält Schleifen, Auf und Ab, Umwege, Irrwege, Schleichwege, Spaziergänge, Rennen, Sprünge oder Rückschritte“ (Liebers/ Maier/ Prenzel/ Schönknecht 2013, S. 50). Nichtsdestotrotz können z.B. Kompetenzentwicklungsmodelle – kritisch

---

<sup>9</sup> Liebers, Maier, Prenzel und Schönknecht machen deutlich, dass (Sach-)Unterricht beide Aspekte in der Planung von Unterricht zu berücksichtigen hat: „[...] didaktische Diagnostik kann sich auf zwei zu unterscheidende Bereiche im Unterrichtsalltag beziehen: Auf das Lernen von Kindern nach einem domänenspezifischen, obligatorischen Kerncurriculum einerseits sowie auf das Lernen zu den von Kindern frei gewählten Themen andererseits“ (Liebers/ Maier/ Prenzel/ Schönknecht 2013, S. 54).

reflexiv angewandt – als „ein vereinfachtes didaktisches Stufenmodell in der Praxis helfen, die Komplexität der beobachtbaren Entwicklungen und Lernstände zu strukturieren und deren Analysen zu qualifizieren“ (Prenzel/ Liebers/ Geiling 2015, S. 14).

### 2.3 Inklusive Didaktik und Sachunterricht

Die hier skizzierte Diskussion um die Herausforderungen einer inklusiven Fachdidaktik sind für das Fach Sachunterricht und seine Didaktik jedoch nur bedingt übertragbar. Denn das Fach Sachunterricht zeichnet sich gegenüber anderen Fächern und ihren Didaktiken durch folgende Kernelemente aus:

- 1) Sachunterricht ist ein allgemeinbildendes Orientierungsfach im Primarbereich.
- 2) Die Inhalte des Faches werden in Perspektiven gedacht und nicht allein in fachspezifischen Domänen.
- 3) Die Vernetzung dieser Perspektiven unter einer verbindenden Fragestellung ist Handlungsaufgabe der Planung von Unterricht.
- 4) Dabei gilt es, die Erfahrungen von Kindern und relevante fachliche Wissensbestände miteinander zu verknüpfen.

Das Fach Sachunterricht ist damit zu verstehen als „Aufklärung über Lebenswelten“ (Richter 2002/ 2005), als „Erschließen der Umwelt“ (Kahlert 2002/ 2009) bzw. als „Umgehen mit Welt“ (Pech/ Rauterberg 2008).

Aus diesen Annahmen zum Fach Sachunterricht entwickelte die GDSU ein Kompetenzmodell, das sowohl perspektivenbezogene als auch perspektivenübergreifende Inhaltsbereiche zu verknüpfen sucht (vgl. GDSU 2013, S. 13). Die hier definierten, von den Schüler\*innen zu erwerbende Kompetenzen werden als „Könnensziele“ beschrieben: „Wir betrachten Kompetenzen daher als Leistungsdispositionen zur Bewältigung von Anforderungen, die ihren Niederschlag in der Performanz und damit in der Fähigkeit des (kompetenten und verantwortungsvollen) Handelns (in variablen Situationen) finden“ (ebd., S. 12). Gegenüber anderen Fachdidaktiken zeichnet sich das Fach Sachunterricht damit als ein Fach aus, das Inhalte nicht allein aus einer fachbezogenen, domänenspezifischen Perspektive zu denken und in Bezug auf die Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen zu formulieren hat. Kernelement ist das integrative Verständnis von Inhalten, die damit aus verschiedenen Fachdomänen generiert werden. Dieses Verständnis führt gegenwärtig dazu, dass ein Kompetenzentwicklungsmodell (s.o.) für den Sachunterricht, das all diese Facetten berücksichtigt, (noch) nicht existiert (vgl. Liebers/ Schönknecht/ Prenzel 2013; Giest 2015). Eine Generierung von „Schlüsselthemen“ (vgl. Ziemer 2014, S. 53) bzw. von Kompetenzentwicklungsmodellen als Basis inklusiver Fachdidaktik ist für das Fach Sachunterricht daher mit grundlegenden Fragen zu seiner Didaktik verbunden:

- Ein Fach inklusiv zu denken, heißt *seine Akteur\*innen (neu) zu bestimmen*:  
So wurde in der Grundschulpädagogik bereits allzu oft ignoriert, dass Grundschulkinder z. B. als Jungen und Mädchen agieren (Scholz

2001), so rekurriert inklusiver Sachunterricht auf die gesamte Breite möglicher Heterogenitätsdimensionen – und ist daher „an Vielfalt“ zu adressieren (vgl. u.a. Schomaker 2013a).

- Ein Fach inklusiv zu denken, heißt die *Frage nach dem Gegenstand des Faches* zu stellen: Die Konsequenz daraus, dass sich die Zusammensetzung derjenigen, an die Lehren adressiert ist, ändert, beschränkt sich nicht auf Fragen nach dem „Wie?“, also der unterrichtsmethodischen Bewältigung heterogener Lernvoraussetzungen (s.o.). Sie erfordert eine (Neu-)Bestimmung des Gegenstandes, also des „Was?“ und „Warum?“ und stellt damit die Frage nach *Zielen und Inhalten* eines Faches. Die Besonderheiten des Faches Sachunterricht berücksichtigend bedeutet dies, dass zum einen eine Diskussion und empirische Forschung zu domänenspezifischen Kompetenzentwicklungsmodellen für die Entwicklung einer inklusiven Fachdidaktik Sachunterricht sicherlich ein bedeutsamer Schritt sind (vgl. Schomaker 2013), so wie sie beispielsweise für das politische (vgl. Richter 2015) oder für das historische Lernen (vgl. Hasberg 2014) aufgezeigt werden.

Zum anderen ist unter der Prämisse des Anspruchs der Inklusion die Diskussion um eine Neubestimmung eines sachunterrichtlichen Kerns zu führen: Wie können die benannten *Kernelemente des Sachunterrichts* in dieser Hinsicht *inhaltlich* gefüllt werden? In diesem Zusammenhang stellt sich im Kontext der Debatte um inklusiven Unterricht auch die Frage, *wer* die Inhalte des Unterrichts *wie* bestimmt?

Folgende Ansätze stellen wir hier zur Diskussion, die in unterschiedlichen Akzentuierungen verdeutlichen, dass Partizipation ein Schlüsselement inklusiven Unterrichts ist (vgl. u.a. Gebauer/ Simon 2012; Pech/ Schomaker 2013):

- Erschließung von Umwelt – als Erweiterung von Erfahrungen  
„Um zu lernen muss wahrgenommen werden. Die Erfahrungen im Umgang mit einer Sache sind dafür bedeutsam, was ich als relevant in der Auseinandersetzung mit ihr erlebe, was ich wahrnehme“ (Pech 2011, S. 46).
- Grundlegung eines Wissenschaftsverständnisses – als Nachdenken über das Entstehen von Wissen  
„In der Tradition der Sachkunde beschränkt sich der Sachunterricht noch oft auf die Präsentation von fixen Wissensbeständen. Allzu selten wird der „Sinn“ von Wissenschaften in den Blick genommen, also die Fragen danach, wie wir überhaupt zu Wissen kommen und warum systematische Beschreibungen hilfreich sein können“ (ebd., S. 47).
- Entwicklung einer forschenden Haltung – als Motiv einer systematisierten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Sachen der Welt  
Im Sinne einer ‚scientific literacy‘ zählt neben fachlichen Kenntnissen zur Erklärung und Beschreibung von Phänomenen und Sachverhalten

auch die Entwicklung einer forschenden Haltung, die ebenso Neugier und Interesse an den Begebenheiten von Welt impliziert wie das Bedürfnis, Dinge hinterfragen zu wollen und diesen reflexiv zu begegnen. Damit verbunden ist auch die Fähigkeit, sich derartige Auseinandersetzungen zuzumuten und eigenen Lernwegen zu vertrauen“ (Pech/ Schomaker 2013, S. 355).

### 3. Fazit

Wie zu skizzieren versucht wurde, gibt es weder international noch national ein einheitliches Verständnis von Inklusion, sodass der Inklusionsbegriff mitunter sehr unterschiedlich verwendet wird. Dies trifft auch auf inklusionspädagogische Diskussionen innerhalb der Fachdidaktik des Sachunterrichts zu, weshalb eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit differenten Inklusionsverständnissen und aus ihnen potenziell erwachsenden Konsequenzen als eine bedeutsame Aufgabe des Sachunterrichts bezeichnet werden kann. Die AG Inklusion/ inklusiver Sachunterricht der GDSU, die sich u.a. um eine Intensivierung und Systematisierung der Diskussionen um Inklusion im Sachunterricht bemüht, orientiert sich qua Gründung am sogenannten breiten Verständnis von Inklusion und steht damit in der Tradition früher sachunterrichtsdidaktisch-inklusionspädagogischer Auseinandersetzungen. Trotz der vergleichsweise frühen Beschäftigung mit dem Thema Inklusion ist dasselbe innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik keinesfalls omnipräsent. Vielmehr scheint das Thema Inklusion noch kein selbstverständlicher Bestandteil des Faches und seiner Didaktik zu sein, obgleich es bereits seit längerem konzeptionelle Überlegungen zur Charakteristik einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik gibt. Kerngedanken einer solchen Konzeption wurden im Beitrag bündig vorgestellt und es gilt diese zu diskutieren und weiterzuentwickeln. Die Aufgabe der (Weiter-)Entwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik impliziert das Hinterfragen des Faches, seiner Bestände und Traditionen mit Blick auf die Vereinbarkeit mit inklusionspädagogischen Ansprüchen und ist als solche nicht lediglich von einzelnen Vertreter\*innen der Fachdidaktik umzusetzen, sondern sollte als fachdidaktische Querschnittsaufgabe verstanden und entsprechend bearbeitet werden.

### Literatur:

- Ainscow, Mel/ Booth, Tony/ Dyson, Alan (Hrsg.) (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York: Routledge
- Amrhein, Bettina (2015): Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: Fischer, Christian/ Veber, Marcel/ Fischer-Ontrup, Christiane/ Buschmann, Rafael (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die*

- Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster & New York: Waxmann, S. 139-155
- Amrhein, Bettina/ Reich, Kersten (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, Bettina/ Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster & New York: Waxmann, S. 31-44
- Biewer, Gottfried/ Schütz, Sandra (2016): Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg/ Biewer, Gottfried/ Hollenweger, Judith/ Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-127
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2015): Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hrsg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-41
- Boban, Ines/ Grossrieder, Ivo/ Hinz, Andreas (2013): Zur Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe des Index für Inklusion. In: Dorrance, Carmen/ Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 128-135
- Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4 (2013). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [letzter Zugriff: 05.03.2016]
- Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft, 26. Jg., H. 51, S. 33-41
- Budde, Jürgen/ Offen, Susanne/ Heynoldt, Benjamin (2014): Inklusion sichtbar machen? Inklusionsverständnisse von Akteurinnen und Akteuren einer kommunalen Bildungslandschaft. In: Lichtblau, Michael/ Blömer, Daniel/ Jüttner, Ann-Kathrin/ Koch, Katja/ Krüger, Michaela/ Werning, Rolf (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105-123
- Dederich, Markus (2013): Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. In: Behinderte Menschen, Heft 1/2013, S. 33-42
- Demmer-Dieckmann, Irene (2014): Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen. Schriftliche Fassung des Vortrags vom 28.03.2014 beim 7. Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung „Chancengleichheit durch Inklusion – Neue Professionalisierungsstrategien in der Lehrerbildung“, Potsdam. URL: [http://www.bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann\\_langfassung.pdf](http://www.bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann_langfassung.pdf) [letzter Zugriff: 19.11.2015]
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [letzter Zugriff: 13.06.2016]
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitet und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Giest, Hartmut (2015): Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In: Schäfer, Holger/ Rittmeyer, Christel (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 214-229

- Hasberg, Wolfgang (2014): Historisches Lernen für alle. In: Barsch, Sebastian/ Hasberg, Wolfgang (Hrsg.): *Inklusiv – Exklusiv. Historisches Lernen für alle*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 11-39
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, Andreas/ Körner, Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Marburg: Lebenshilfe, S. 33-52
- Hinz, Andreas (2011): Inklusiver Sachunterricht – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-38
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1 (2013). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [letzter Zugriff: 18.02.2016]
- Hinz, Andreas (2014): Inklusive Bildung – wo stehen wir heute? Eine kritische Zwischenbilanz. In: *Grundschulzeitschrift*, 28. Jg., H. 275/276, S. 6-9
- Hirschberg, Marianne (2010): Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenkonvention. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Kahlert, Joachim/ Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-190
- Kahlert, Joachim (2014): Inklusionsdidaktische Netze – zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hrsg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg u.a.: Herder, S. 123-141
- Kahlert, Joachim/ Fölling-Albers, Maria/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ Miller, Susanne/ Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (2015): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kahlert, Joachim (2002/ 2009): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- KMK (2011): *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. URL: <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html> [letzter Zugriff: 12.01.2016]
- Koch, Katja (2013): ‚Behinderung‘ – Gegenwärtige Entwicklungen sowie zentrale Herausforderungen im Bereich Schule. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64. Jg., H. 9, S. 343-350
- Lichtblau, Michael (2014): Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive. In: Trumpa, Silke/ Seifried, Stefanie/ Franz, Eva-Kristina/ Klauf, Theo (Hrsg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, S. 204-219
- Liebers, Katrin/ Maier, Petra/ Prengel, Annedore/ Schönknecht, Gudrun (2013): Pädagogische Diagnostik und Lernwege von Kindern im inklusiven Sachunterricht. In: Wittkowske, Steffen/ Maltzahn, Katharina von (Hrsg.): *Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-62



- Lindmeier, Bettina/ Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer
- Lindmeier, Christian/ Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, 26. Jg., H. 51, S. 7-16
- Löser, Jessica M./ Werning, Rolf (2015): Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: Erziehungswissenschaft, 26. Jg., H. 51, S. 17-24
- Lütje-Klose, Birgit (2013): Inklusion – Herausforderung für Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Pädagogik, 65. Jg., H. 9, S. 34-36
- Meister, Ulrike/ Schnell, Irmtraud (2012): Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 184-189
- Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven. In: Ackermann, Karl-Ernst/ Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 341-359
- Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia/ Simon, Toni (2014): Antrag an die Mitgliederversammlung der GDSU zur Gründung einer Arbeitsgruppe „Inklusion/ inklusiver Sachunterricht“. Berlin, Hannover, Halle (Saale). Unveröffentlicht
- Pech, Detlef (2011): Fördern im Sachunterricht. In: Grundschule, 15. Jg., H. 11, S. 46-47
- Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus (2008): Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizzierung der Entwicklung eines ‚Bildungsrahmens Sachlernen‘. 5. Beiheft widerstreit sachunterricht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft5/beiheft5.pdf> [letzter Zugriff: 12.01.2016]
- Prenzel, Annedore/ Liebers, Katrin/ Geiling, Ute (2015): Leitideen. In: Geiling, Ute/ Liebers, Katrin/ Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Vollständig überarbeitete Auflage. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 9-19
- Ratz, Christoph (2011): Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: Ratz, Christoph (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, S. 9-38
- Richter, Dagmar (2002/ 2005): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Richter, Dagmar (2015): Inklusion: politische Bildung in der Grundschule als ‚Muster‘ für alle Schulformen? In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: BpB, S. 170-181
- Salamanca-Statement (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the Word Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994; UNESCO. URL: [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) [letzter Zugriff: 11.11.2015]
- Sander, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-22

- Scholz, Gerold (2001): Zur Konstruktion des Kindes: In: Scholz, Gerold/Ruhl, Alexander (Hrsg.): Perspektiven auf Kindheit und Kinder. Opladen: Leske + Budrich
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Schomaker, Claudia (2013): Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion. In: Gläser, Eva/ Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren. Frankfurt/ M.: Grundschulverband, S. 48-57
- Schomaker, Claudia (2013a): Diversity Education im inklusiven Sachunterricht. In: Hauenschild, Katrin/ Robak, Steffi/ Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt/ M.: Brandes & Apsel, S. 214-227
- Seitz, Simone (2004): Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In: Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.): Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 169-180
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Seitz, Simone (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59. Jg., H. 6, S. 226-233
- Seitz, Simone (2013): Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsame Sache. In: Becher, Andrea/ Miller, Susanne, Oldenburg, Ines/ Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 205-212
- Simon, Toni (2013): Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 19, Oktober 2013 (24 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/superworte/inklusion/gesund.pdf> [letzter Zugriff: 23.08.2015]
- Simon, Toni (2015): Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? In: Michalik, Kerstin/ Giest, Hartmut/ Fischer, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-267
- Simon, Toni (2015a): Widersprüche des Inklusionsdiskurses im Spiegel der Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrerinnen auf schulische Inklusion. In: Schnell, Imtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-99
- Simon, Toni/ Hershkovich, Meital (2016): Democracy as basis of 'good' and inclusion-orientated schools. In: Schulpädagogik heute, 7. Jg., H. 13/2016
- Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. 2. Auflage. München & Basel: Reinhardt Verlag
- Teumer, Stephanie (2012): Paradoxe Handlungsanforderungen an LehrerInnen im Spannungsfeld der Neugestaltung des Schulanfangs. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2012). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/47/47> [letzter Zugriff: 17.02.2016]
- Thomas, Bernd (2013): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- United Nations (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (offizielle deutsche Übersetzung). URL: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> [letzter Zugriff: 11.11.2015]
- van Ackeren, Isabell/ Klemm, Klaus/ Kühn, Svenja M. (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Werning, Rolf/ Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Kallmeyer
- Ziemen, Kerstin (2014): Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In: Amrhein, Bettina/ Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster & New York: Waxmann, S. 45-55

# **Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung?**

## **1. Einleitung**

Inklusion wird häufig mit den Begriffen ‚Demokratisierung‘, ‚Teilhabe‘ und ‚Partizipation‘ verbunden. So versteht Reich die inklusive Schule als „Maßstab für eine ‚Demokratie im Kleinen‘“ (Reich 2014, S. 6). Er geht mit Dewey von der Demokratie als „Lebens- und Handlungschance“ aus (Reich 2008, S. 39) und sieht in den Herausforderungen inklusiver Erziehung „nicht nur eine Frage, mit Behinderungen oder Hinderungen in pädagogischen Prozessen umzugehen, sondern auch eine Frage der Entwicklung der Demokratie“ (Reich 2008, S. 46). Auch Boban u.a. (2012) sehen Inklusion als „demokratischen Prozess“, der darauf zielt, „in der Bildung mehr gesellschaftliche Gerechtigkeit durch Möglichkeiten der Mitwirkung jedes Einzelnen herzustellen“ (Boban/ Hinz/ Gille/ Kirzeder/ Laufer/ Trescher 2012, S. 8; siehe Booth/ Ainscow 2011). Hier werden vorrangig die Chancen der inklusiven Schule im Hinblick auf die Entwicklung demokratischer Handlungskompetenz von allen Akteur\*innen und damit für die Stärkung der Demokratie allgemein betont.

Aus Sicht der politischen Bildung wird diese positive Sichtweise nicht von allen Vertreter\*innen geteilt – vielmehr wird der enge Zusammenhang von schulischer Partizipation und politischer Mündigkeit in Frage gestellt und die Notwendigkeit der „Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation“ betont (Biedermann/ Oser 2010, S. 28; vgl. auch Massing 2007, S. 21; Pohl 2009). Himmelmann dagegen versteht Demokratie als „Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ (Himmelmann 2002, S. 32) und sieht insbesondere die Grundschule als Ort, an dem Demokratie als *Lebensform* gelernt werden kann und soll (zur Demokratiepädagogik vgl. auch Beutel/ Reinhardt 2014; Beutel/ Himmelmann 2014; Edelstein 2009).

Es stellt sich daher die Frage, inwieweit Partizipation im inklusiven Sachunterricht einen Beitrag zur demokratischen Schul- und Unterrichtsentwicklung leisten kann. Unterschiedliche Definitionen von Inklusion eröffnen verschiedene Möglichkeiten der Partizipation – oder auch nicht: „Eine eng gefasste Sicht auf Inklusion begrenzt die Teilhabe derer, denen sie angeblich dienen soll“ (Booth 2010, S. 6). Daher stellt sich im ersten Abschnitt die Frage nach dem hier zugrunde gelegten Verständnis von Inklusion. Ausgehend von der These, dass das „Dabei-Sein“ zwar eine notwendige Voraussetzung für Partizipation in der inklusiven Schule darstellt, ein solches Verständnis von „Partizipation“ jedoch eine unzulässige Reduktion des Begriffs bedeutet, wird anschließend der Partizipationsbegriff

untersucht. „Partizipation“ wird begrifflich ausdifferenziert, um damit eine Grundlage für den inklusiven Sachunterricht im Kontext einer demokratischen Schul- und Unterrichtsentwicklung bereit zu stellen. Das erkenntnisleitende Interesse bezieht sich auf die Frage, wie bei der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung gesellschaftliche Ungleichheiten reflektiert und abgebaut werden können.

## 2. Dabei sein ist alles?

Die aktuelle bildungspolitische Diskussion zu Inklusion dreht sich hierzulande vorrangig um die schulische Inklusion von Kindern mit Behinderungen (vgl. Flieger/ Schönwiese 2011, S. 29). Ist daher unter Inklusion allein der Zugang zum Bildungssystem, der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen zu verstehen? Bevor die Frage der Partizipation im Hinblick auf die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung in den Blick genommen wird, soll zunächst der Inklusionsbegriff skizziert werden.

Die 2006 verabschiedete UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2006a) stellt hier den zentralen Bezugspunkt dar. Die UN-Konvention bezieht sich auf die allgemeinen Menschenrechte als Ausgangspunkt und fordert diese allgemeinen, jedem Individuum zustehenden Rechte für eine bestimmte Gruppe von Menschen dezidiert ein. In der UN-Konvention wird ein veränderter Blickwinkel auf „Behinderung“ deutlich: An die Stelle eines medizinisch-defizitären tritt ein soziales Verständnis, nach dem

- Behinderung ein sich kontinuierlich weiter entwickelndes Konzept ist und nach dem
- Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen einerseits und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren andererseits entsteht, die die Menschen an der vollen Partizipation auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen hindert

(„Recognizing that disability is an evolving concept and that disability results from the interaction between persons with impairments and attitudinal and environmental barriers that hinders their full an effective participation in society on equal basis with others” (United Nations 2006a, Preamble, e)).

Die UN-Konvention bezieht sich explizit auf alle Menschenrechte und Grundfreiheiten, also unter anderem auf das Recht auf Leben, Freizügigkeit, Unversehrtheit der Person, Achtung der Privatsphäre, Arbeit, Partizipation am politischen und öffentlichen Leben usw. Die aktuelle bildungspolitische Diskussion in Deutschland mit dem Fokus auf die schulische Inklusion von Kindern mit Behinderungen bezieht sich demnach nur auf einen kleinen Ausschnitt der UN-Konvention, nämlich auf den Artikel 24. Konkret heißt es: „States Parties recognize the right of persons with disabilities to educa-

tion. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and life long learning [...]” (United Nations 2006a, Art. 24). Die UN-Konvention umfasst also weit mehr als die Gewährleistung des Zuganges „zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. 2009, Art. 24, Abs. 1) für Menschen mit Behinderungen. Wobei auch diese – bereits verengte - Perspektive von Inklusion auf das Bildungssystem auf spezifische Herausforderungen trifft: Die Gewährleistung des Artikels 24 wird durch ein strukturell selektives Schulsystem, die Umstellung des Bildungssystems von einer Input- zur Outcomesteuerung und ein nicht vorhandenes Gesamtschulsystem in Deutschland erschwert (vgl. u. a. Werning 2010, S. 285-287; Reich 2014).

Ist nun die bildungspolitische Umkehrung der bisherigen Vorgehensweise – Separierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen – gleichbedeutend mit Inklusion? Ein solch enges Verständnis von Inklusion bedeutet, Kindern mit und ohne Behinderungen den gemeinsamen Schulbesuch zu ermöglichen und dabei die Fokussierung auf „Kinder mit Behinderungen“ aufrecht zu erhalten. Hinz trennt hier mit Verweis auf Booth zwischen „De-Segregation“ und „Inklusion“ (Hinz 2013, S. 4). Danach unterscheidet sich Inklusion von De-Segregation dadurch, dass nicht ausschließlich die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Blick genommen werden, sondern der Unterstützungsbedarf aller Kinder entlang der verschiedenen Dimensionen von Heterogenität (vgl. ebd.). Er bilanziert, dass „sich der bildungspolitische Diskurs zwar rhetorisch um Inklusion dreht, realiter jedoch auf die De-Segregation von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zentriert ist“ (ebd.). De-Segregation bezieht sich demnach auf ein enges Verständnis von Inklusion. Ist nun Inklusion gleichbedeutend mit Integration?

Der Begriff „inclusive education“ hat sich durch die Salamanca-Konferenz von 1994 international etabliert. Diese von der UNESCO veranstaltete Konferenz zur „Special Needs Education: Access and Quality“ stellte Inklusion in den Mittelpunkt. In der offiziellen deutschsprachigen Version wurde der englische Terminus „inclusion“ mit „Integration“ übersetzt (vgl. Salamanca-Statement 1994 bzw. Salamanca-Erklärung 1996). Diese missverständliche Übersetzung findet sich ebenfalls 2006 in der offiziellen deutschen Fassung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (vgl. United Nations 2006a bzw. United Nations 2006b), so dass eine Schattenübersetzung ausgearbeitet wurde (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. 2009), auf die sich der vorliegende Artikel vorrangig bezieht (vgl. Flieger/ Schönwiese 2011, S. 29).

Wenn also ‚inclusion‘ nicht einfach mit ‚Integration‘ übersetzt werden kann – worin unterscheidet sich ‚Inklusion‘ von ‚Integration‘? Diese Frage verweist auf den Diskurs der deutschsprachigen Sonderpädagogik, hier steht u. a. Sander als ein Vertreter für den Begriffswechsel von ‚Integration‘ zu

„Inklusion“ (Sander 2004; vgl. auch Hinz 2013; Feyerer/ Prammer 2003). Sander unterscheidet zwischen „Exklusion“, „Separation“, „Integration“, „Inklusion“ und „Vielfalt als Normalfall“ (Sander 2004): „Exklusion“ meint, dass behinderte Kinder vom Schulbesuch ausgeschlossen waren oder sind. „Separation“ beschreibt die Situation in Deutschland seit dem Ende des 19. Jahrhunderts – Kinder mit Behinderungen besuchen eigene Bildungsreinrichtungen. „Integration“ heißt: „Behinderte Kinder können mit sonderpädagogischer Unterstützung Allgemeine Schulen besuchen“. „Inklusion“ bedeutet: „Alle behinderten Kinder besuchen wie alle anderen Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen Allgemeine Schulen, welche die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen“ (Sander 2004, S. 243). Wenn Inklusion überall eingeführt wurde, könnte der Begriff irgendwann vergessen werden – dieses Stadium nennt Sander „Vielfalt als Normalfall“ (ebd.). Sander beschreibt die inklusive Pädagogik als „sogenannte Allgemeine Pädagogik“, die „die Verschiedenheit der Kinder anerkennen und darauf aufbauen“ muss, er sieht Inklusion als eine „optimierte und umfassend erweiterte Integration“ (ebd., S. 242). Sander markiert den Verzicht, das Loslösen der Fixierung auf mögliche sonderpädagogische Förderbedarfe zugunsten einer pädagogischen Fokussierung auf die Verschiedenheit aller Kinder als Merkmal von Inklusion: Denn Inklusion „bezieht sich, genau betrachtet, auf alle Kinder. Denn jedes Kind ist verschieden, ist ein besonderes Kind, jedes Kind hat eigene Bedürfnisse und verdient individuelle Beachtung“ (ebd.).

Mit dem Konzept des „Doing-Difference“ (Fenstermaker/ West 2001, S. 237) können – eingebettet in den theoretischen Rahmen von Intersektionalität (Degele/ Winkler 2007) – diese Verschiedenheiten der Kinder in den Blick genommen und so ein Beitrag zur Erforschung von Lernvoraussetzungen sowie zur Überwindung von Diskriminierungen geleistet werden. Ein enges Verständnis von Inklusion (mit dem Fokus auf ‚die behinderten Kinder‘) birgt dagegen die Gefahr, dass die ‚gut gemeinten‘ Fördermaßnahmen die Trennung zwischen ‚den normalen‘ (ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) und ‚den Inklusions-‘Kindern (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) und damit die Differenz zwischen Behinderten und Nicht-Behinderten mitkonstruieren – anstatt sie zu überwinden (vgl. Budde/ Hummrich 2013, S. 2). Inklusion im den Rahmen von Intersektionalität zu fassen ermöglicht es, die verschiedenen ungleichheitsgenerierenden Kategorien wie Geschlecht, sozioökonomische Herkunft, Ethnie, (Dis)Ability, Religion usw. zu reflektieren und zum Beispiel für die Analyse von Lernvoraussetzungen im Sachunterricht fruchtbar zu machen. Anstatt die Lerngruppe in behinderte und nicht behinderte Kinder einzuteilen, können die Lernvoraussetzungen aller Kinder im Hinblick auf einen konkreten Unterrichtsgegenstand entlang der verschiedenen Dimensionen von Heterogenität erhoben und so Lehr-Lernprozesse im Sachunterricht geplant, durchgeführt und reflektiert werden.

Sowohl ein enges als auch das hier skizzierte erweiterte Verständnis von Inklusion im Kontext von Intersektionalität öffnet die Klassenzimmertür für alle Kinder im Einzugsbereich und stellt damit die elementare Voraussetzung für Partizipation her: Überhaupt dabei – inkludiert – zu sein, statt ausgeschlossen. Ein enges Verständnis von Inklusion läuft jedoch Gefahr, die Illusion einer trennscharfen Kategorie von Behinderung zu konstruieren und so die hierarchische Unterscheidung von „normalen“ und „behinderten“ Menschen zu reproduzieren. Die begriffliche Engführung kann ein Risiko für partizipative Prozesse darstellen. Beispielsweise ist das Wahlrecht in einer demokratischen Gesellschaft das politische Recht schlechthin. Gleichwohl waren in Deutschland bestimmte Gruppen behinderter Menschen faktisch vom Wahlrecht ausgeschlossen. Wahlschablonen, die blinden Menschen die selbständige Teilnahme an allgemeinen Wahlen ermöglichen, wurden erst 2002 bundesweit verpflichtend eingeführt (vgl. Hirschberg 2010, S. 1). Andere Gruppen von Menschen mit Behinderungen sind aktuell per Gesetz vom Wahlrecht ausgeschlossen (ausführlich: Palleit 2011). Anstatt nach wenig überzeugenden Begründungen zu suchen, warum bestimmte Menschen nicht ihr Wahlrecht ausüben dürfen, stellt sich mit einem erweiterten Verständnis von Inklusion die Frage, was unternommen werden müsste, um allen Menschen die Ausübung des Wahlrechts zu ermöglichen.

Angesichts des erkenntnisleitenden Interesses, wie bei der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung gesellschaftliche Ungleichheiten reflektiert und abgebaut werden können, ist der enge Inklusionsbegriff als ungeeignet anzusehen. Dabei sein ist nicht alles. Aber: Dabei sein ist eine notwendige Voraussetzung für Partizipation überhaupt.

### 3. Dabei sein ist nicht alles!

Partizipation stellt einen positiv aufgeladenen Begriff dar, der in verschiedenen Kontexten mit unterschiedlichen, gleichwohl hohen Erwartungen verbunden wird. Für die Schulentwicklung mit dem „Index of Inclusion“ wird mit Partizipation eine Stärkung des demokratischen Denkens und Handelns in der Schule verstanden – diese Relevanzsetzung wird bereits im Untertitel deutlich: „The Index of Inclusion - developing learning and participation in schools“ (Booth/ Ainscow 2011; siehe auch Boban/ Hinz/ Gille/ Kirzeder/ Laufer/ Trescher 2012). Auch die 1989 verabschiedete UN-Kinderrechtskonvention fordert die Notwendigkeit der Mitbestimmung und Partizipation von Kindern im Sinne eines Grundrechtes, das selbstverständlich auch für Kinder gilt, explizit ein (zu verschiedenen Formen der Partizipation in diesem Kontext vgl. z.B. Hart 1992). Für die politische Bildung geht es um die Frage, wie – wenn die Demokratie kein Selbstläufer ist – demokratische Handlungskompetenz gelernt werden kann (vgl. Beutel/ Reinhardt 2014). In der UN-Konvention nimmt der Begriff Partizipation eine zentrale Stellung ein. Partizipation wird sowohl in den



Allgemeinen Grundsätzen („Full and effective participation and inclusion in society“, United Nations 2006a, Art. 3c), als Zieldimension von Bildung („directed to [...] enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society“ United Nations 2006a, Art. 24, 1c) und explizit im Hinblick auf die Wahrnehmung politischer Rechte („Ensure that persons with disabilities can effectively and fully participate in political and public life on an equal basis with others...“ United Nations 2006a, Art. 29a) genannt. In der offiziellen deutschsprachigen Übersetzung (United Nations 2006b) und in der Schattenübersetzung (NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. 2009) wird „participation“ mit „Teilhabe“ übersetzt. „Teilhabe“ markiert nach Stange auf einer aufsteigenden Skala von Partizipationsniveaus jedoch die unterste Stufe der Beteiligung, erfasst also die geringstmögliche Form von Einflussnahme (Stange 2010, S. 3f.). Eine mögliche Interpretation von Partizipation als „schlichtes Dabeisein ohne Einfluss“ (ebd., S. 3) steht im Gegensatz zu der herausgehobenen Stellung von Partizipation in der UN-Konvention (vgl. Rohrmann 2012, S. 42; Hirschberg 2010).

Da es sich bei „Partizipation“ offensichtlich um einen „Begriff, der Meister der Verwirrung ist“ (Oser/ Biedermann 2006), handelt, soll im Folgenden der Partizipationsbegriff mit Blick auf den Sachunterricht in der inklusiven Grundschule ausdifferenziert werden. Partizipation kann von verschiedenen, miteinander in Beziehung stehenden Perspektiven aus betrachtet werden:

### *Wer partizipiert?*

Die Frage, wer überhaupt teilhaben oder dabei sein darf, ist – das zeigt der Inklusionsdiskurs – nicht unwesentlich (unabhängig davon, auf welche Themenfelder und in welcher Ausprägung (siehe unten) sich eine mögliche Einflussnahme bezieht). Für die inklusive Schulentwicklung erweitert sich das Spektrum der potenziellen Akteur\*innen und bezieht nicht nur die Lehrkräfte sowie die Schulleitung, Schüler\*innen ein, sondern auch die Eltern, Erzieher\*innen, Sozialarbeiter\*innen, Schulhelfer\*innen, Hausmeister\*innen, Psycholog\*innen usw.

### *Wer partizipiert bei welchen Themen?*

Das Postulat von Mitbestimmung zum Beispiel von Grundschulkindern als eine der zentralen Gruppe von Akteur\*innen kann sich auf unterschiedlichste Themenbereiche erstrecken, z. B. als Einflussnahme auf die Gestaltung der Schule im weitesten Sinne (Schulregeln, Klassenregeln, Gestaltung des Schulhofes, Spielplatzes, die Verkehrssituation usw.) durch Klassenrat, Klassensprecher\*innen, Schulparlamente. Die Schule und ihr Umfeld werden als Erfahrungsraum für eine „Demokratie im Kleinen“ (Reich 2014, S. 6) verstanden. Die Partizipation von Grundschulkindern erschöpft sich nicht in der Beteiligung bei Entscheidung über bestimmte, vorab ggfs. von anderen bestimmte Themen. Vielmehr fängt nach Stange Partizipation bereits bei der Formulierung und Definition des Problems an und führt über die Beteiligung bei der Ideen- und Vorschlagsentwicklung,

bei Entscheidungen, bei der Planung bis hin zur Umsetzung (vgl. Stange 2010, S. 4).

Mitbestimmung von Schüler\*innen ist nicht nur mit Blick auf die Gestaltung der Schule möglich, sondern auch im Sachunterricht. Die Berücksichtigung der Interessen der Schüler\*innen im Hinblick auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten wird didaktisch häufig in einem Zusammenhang mit der damit erhofften größeren Lernmotivation gestellt. Gebauer/Simon begründen jedoch ihr Vorgehen, die kindlichen Perspektiven (vgl. Seitz 2006) zum Bezugspunkt für eine inklusive Didaktik des Sachunterrichts zu machen, mit der „Achtung der Partizipationsrechte von Kindern im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention“ (Gebauer/ Simon 2012, S. 16). So soll die spätere gemeinsame Entscheidung über den jeweiligen Schwerpunkt im Lehr-Lernprozess so gesetzt werden, dass die curricularen Notwendigkeiten beachtet werden „ohne jedoch die Partizipation der Schülerinnen und Schüler auszuhebeln“ (ebd.). Offen bleibt, was genau damit gemeint ist – welcher Grad der Partizipation ist erwünscht bzw. wird den Schüler\*innen zugestanden?

*Wer partizipiert bei welchen Themen in welcher Partizipationsform?*

Partizipation fängt mit dem „schlichten Dabeisein ohne Einfluss“ (Stange 2010, S. 3) an. Oser/Biedermann 2006 unterscheiden verschiedene Formen von Partizipation, die hierarchisch angeordnet sind:



Abbildung: Hierarchie der Partizipationsformen nach Oser/Biedermann 2006, S. 34, \*ergänzt durch „Teilhabe (Dabei-Sein)“ nach Stange 2010, S. 3f.

- **Vollkommene Partizipation (vollständig geteilte Verantwortung)**  
Die höchste Ebene der Partizipation ist nach Oser/Biedermann eine Form, die durch gemeinsame Planung, gemeinsame Entscheidungen und

gemeinsame Durchführung bestimmt ist. Sie ist gekennzeichnet durch ein Beherrschen des Informationsflusses, gemeinsame Verantwortung von allen für alles, ein hohes gegenseitiges Vertrauen und ein symmetrisches und transparentes Rückmeldesystem.

- **Bereichsspezifische Partizipation (Partizipationsinseln)**

In der bereichsspezifischen Partizipation unterliegen die Planung und Durchführung der vollen Gleichberechtigung. Einzelne Bereiche werden abgegrenzt und nur in diesen Partizipationsinseln gilt das Modell. Die Verantwortung liegt für alle in einem Ausschnitt des Systems.

- **Teilpartizipation in Handlungsinseln (eingebundene Verantwortung)**

Für einzelne, klar abgegrenzte Bereiche von Entwicklungsprozessen ist selbständiges Entscheiden und Arbeiten möglich. Die Verantwortung ist nach Oser/ Biedermann 2006 eingebunden in ein großes, hierarchisch gegliedertes Handlungssystem. Die jeweiligen Zuständigkeiten und deren Grenzen sind den Einzelnen klar. Entscheidungen werden von einer Leitungsgruppe oder übergeordneten Person getroffen.

- **Auftragspartizipation (Indirekte Partizipation I)**

Eine Person erhält einen klar definierten Auftrag. Die Verantwortung der Person bezieht sich darauf, den Auftrag auszuführen – es ist dafür nicht notwendig, Informationen über das Ganze zur Verfügung zu stellen.

- **Freundlichkeitspartizipation (Indirekte Partizipation II)**

Aufgaben werden hierarchisch zugewiesen, den ausführenden Personen wird Wertschätzung und Respekt in Aussicht gestellt. Die Verantwortung bezieht sich auf die Reichweite der Aufgabe. Eine Sicht auf das Ganze wird von den Leitenden nicht unbedingt vermittelt, weil dies von den Leitenden und auch von den Auftragsempfänger\*innen nicht für notwendig erachtet wird. Entscheidungen werden im top-down-Modus getroffen.

- **Zugehörigkeitspartizipation (Indirekte Partizipation III)**

Hier wird getan, was die Lehrkraft/ die\*der Vorgesetzte sagt. Eigeninitiative bzw. Beteiligung ist nicht erwünscht, wird aber ggfs. auch von den Akteur\*innen nicht angestrebt. Es gibt keine eigene Verantwortung. Rückmeldungen beziehen sich auf die Ausführung des Auftrages. Auch unter solchen Bedingungen kann sich ein Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln.

- **Pseudopartizipation**

Wie bei der Zugehörigkeitspartizipation wird ein Auftrag erteilt, für dessen Ausführung eine Gratisfaktio (materiell oder ideell) in Aussicht gestellt wird. Hier jedoch wird mit den Arbeitsanweisungen ein irreführender Anschein der Teilhabe am Ganzen mitgeliefert. Der Begriff „Pseudopartizipation“ steht für „ein Arsenal von Praktiken, die darauf abzielen, Mitsprache und Mitentscheid vorzutäuschen“ (Oser/ Biedermann 2006, S. 33). Das eigentliche Problem besteht nicht in der Weisungs- oder Sanktionspraxis, sondern in der Vortäuschung, dass man bei einem Ganzen mitbestimmen dürfte – wie es zum Beispiel bei einem Schüler\*innenparlament ohne echte Entscheidungsbefugnis der Fall wäre.

Für die Belange der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung ist die Transparenz für alle Beteiligten im Hinblick auf ihre spezifische Form der Partizipation erforderlich. Partizipation basiert auf dem Willen von zwei Akteur\*innen: „den Willen dessen, der partizipieren möchte und den Willen dessen, der als Entscheidungsträger Partizipation zulässt“ (Reinhardt 2009, S. 128). So sind beispielsweise die Bildungsverwaltung und Schulen in einem hierarchischen Gefüge miteinander verflochten. Sie haben jeweils unterschiedliche Aufgaben, Ressourcen und Fähigkeiten. Hier braucht es die Verständigung darüber, wer welche Freiheiten in Bezug auf Entscheidungsprozesse und -umsetzungen im Hinblick auf die inklusive Schule zugestanden bekommt. Geht es nur um die Ausführung eines Auftrages (Zugehörigkeitspartizipation) – oder ist in einzelnen, klar abgrenzbaren Bereichen selbständiges Arbeiten und Entscheiden möglich (Teilpartizipation in Handlungsinseln)?

Sowohl mit Blick auf die Schulentwicklung, aber auch für die Partizipation von Schüler\*innen im Sachunterricht gilt es kritisch zu hinterfragen, welches Ausmaß an Mitbestimmung und Entscheidungsfreiheit tatsächlich zugestanden wird – und darüber Transparenz herzustellen. Allein „den Schüler\*innen das Wort geben“, das Reden über die fachlichen Vorlieben und Interessen der Lerngruppe, über Notengebung oder Ausflugswünsche hat wenig mit Partizipation zu tun. Insbesondere hat es dann nichts mit Partizipation zu tun, wenn am Ende die Lehrkraft die abschließende Entscheidung trifft. Vielmehr handelt es sich hier um Pseudo-Partizipation, die berechtigterweise bei Schüler\*innen zu Unmut, Skepsis und Misstrauen führt.

#### 4. Fazit

Ein enges Verständnis von Inklusion in Verbindung mit der Interpretation von Partizipation als ‚Teilhabe‘ im Sinne eines bloßen Dabei-Seins läuft Gefahr, Schüler\*innen mit Behinderungen Partizipationsformen mit geringen Intensitätsstufen zuzuweisen. Aber: Dabei-Sein ist nicht alles. Insbesondere für die Entwicklung der inklusiven Schule gilt der Grundsatz „Nicht ohne uns über uns!“. Soll Partizipation mehr als ein – positiv besetztes – Schlagwort sein, das ggfs. pseudo-partizipative Prozesse im Sachunterricht verschleiert, ist eine begriffliche Ausdifferenzierung erforderlich. Ein differenziertes Verständnis von Partizipation ermöglicht einen genaueren Blick auf die Planung und Reflexion des inklusiven Sachunterrichts – für alle Beteiligten.

Die Frage, ob ein „mehr an Partizipation“ in der Schule auch zu einem „mehr an Demokratie“ führt, bleibt offen. Untersuchungen zu der Erwartung, dass „soziales Lernen im Nahraum auch politisches Lernen im übergreifenden System bedeute oder bewirke“ (Reinhardt 2010a, S. 131), beziehen sich vorrangig auf ältere Schüler\*innen (Reinhardt 2010b). Im Hinblick auf einen möglichen Transfer von Partizipation in der Schule auf

die Ausdifferenzierung demokratischer Handlungskompetenz besteht im Hinblick auf Grundschulkinder Forschungsbedarf. Zu vermuten wäre jedoch, dass die Fragestellung grundschulbezogen umformuliert werden müsste: Wie, wenn nicht durch konkrete, erfahrungsbasierte Mitbestimmung sollten Kinder im Grundschulalter demokratische Handlungskompetenzen erwerben?

## 5. Literatur

- Beutel, Wolfgang/ Himmelmann, Gerhard (2014): Demokratie, Schule und Unterricht. In: Wochenschau (Sek. I + II), 65. Jg., Sonderausgabe Juni/Juli
- Beutel, Wolfgang/ Reinhardt, Volker (2014): Demokratiepädagogik. In: Wochenschau (Sek. I + II), 65. Jg., Sonderausgabe Juni/Juli, S. 4-7
- Biedermann, Horst/ Oser, Fritz (2010): Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation? Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation. kursiv - Journal für politische Bildung, Themenschwerpunkt "Fachlichkeit und Interdisziplinarität in der politischen Bildung". In: kursiv - Journal für politische Bildung, H. 1, S. 28-44
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas/ Gille, Nicola/ Kirzeder, Andrea/ Laufer, Katrin/ Trescher, Edith (2012): Handbuch Selbstevaluation für Schulen in Sachsen-Anhalt. Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion. URL: [http://www.bildungs-lsa.de/files/b129a678127808049ca7fa69b8332fa2/teil\\_2\\_tpi\\_handbuch\\_index.pdf](http://www.bildungs-lsa.de/files/b129a678127808049ca7fa69b8332fa2/teil_2_tpi_handbuch_index.pdf) [letzter Zugriff: 20.11.2015]
- Booth, Tony (2010): Wie wollen wir zusammen leben? Inklusion als wertebezogener Rahmen für die pädagogische Praxis. Vortrag zur internationalen Fachtagung von Kinderwelten und GEW "Bildung konsequent inklusiv" am 11. Juli 2010 in Berlin. URL: [http://www.gew.de/Binary/Binary74925/Inklusion\\_Werte-End.pdf](http://www.gew.de/Binary/Binary74925/Inklusion_Werte-End.pdf), [letzter Zugriff: 20.11.2015]
- Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2011): Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. 3. Auflage. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [letzter Zugriff: 11.11.2015]
- Degele, Nina/ Winkler, Gottfried (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. URL: [http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet\\_Mehrebenen.pdf](http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf) [letzter Zugriff: 26.06.2015]
- Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. In: Edelstein, Wolfgang/ Frank, Susanne/ Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag. Weinheim & Basel: Beltz, S. 7-19
- Fenstermaker, Sarah/ West, Candace (2001): "Doing Difference" revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Wiesbaden: VS Verlag, S. 236-249

- Feyerer, Ewald/ Prammer, Wilfried (2003): *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim & Basel: Beltz
- Flieger, Petra/ Schönwiese, Volker (2011): *Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung*. In: Flieger, Petra (Hrsg.): *Menschenrechte, Integration, Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 27-38
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. In: [www.widerstreit.sachunterricht.de](http://www.widerstreit.sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [letzter Zugriff: 20.11.2015]
- Hart, Roger A. (1992): *Children's participation. From tokenism to citizenship*. Florence, Italy: UNICEF International Child Development Centre (Innocenti essays, no. 4).
- Himmelmann, Gerhard (2002): *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*. In: Breit, Gotthard/ Schiele, Siegfried/ Frech, Siegfried (Hrsg.): *Demokratie-Lernen. Als Aufgabe der politischen Bildung*. Bonn: Woschenschau, S. 21-39
- Hinz, Andreas (2013): *Inklusion - von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [letzter Zugriff: 29.09.2015]
- Hirschberg, Marianne (2010): *Partizipation - ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenkonvention*. URL: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detailansicht.html?tx\\_commerce\\_pi1\[showUid\]=290&cHash=4c11faacdb0791b903329f3fff9d455a](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detailansicht.html?tx_commerce_pi1[showUid]=290&cHash=4c11faacdb0791b903329f3fff9d455a) [letzter Zugriff: 11.11.2015]
- Massing, Peter (2007): *Politische Bildung in der Grundschule. Überblick, Kritik, Perspektiven*. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Bonn: Woschenschau, S. 18-35
- NETZWERK ARTIKEL 3 e.V. (2009): *Schattenübersetzung UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2006)*. URL: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php/vereinte-nationen/93-international-schattenubersetzung> [letzter Zugriff: 11.11.2015]
- Oser, Fritz/ Biedermann, Horst (2006): *Partizipation - ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist*. In: Quesel, Carsten/ Oser, Fritz (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rüegger, S. 17-38
- Palleit, Leander (2011): *Gleiches Wahlrecht für alle? Menschen mit Behinderungen und das Wahlrecht in Deutschland*. 2., überarbeitete Auflage. Berlin: Deutsches institut für Menschenrechte
- Pohl, Kerstin (2009): *Demokratiepädagogik oder politische Bildung - Ein Streit zwischen zwei Wissenschaftsdisziplinen?*. URL: [http://www.topologik.net/POHL\\_Topologik\\_6.pdf](http://www.topologik.net/POHL_Topologik_6.pdf) [letzter Zugriff: 20.11.2015]
- Reich, Kersten (2008): *Demokratie und Didaktik – oder warum Schulentwicklung und Inklusion nicht beliebig sein können*. In: Ziemen, Kerstin (Hrsg.):

- Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: Athena, S. 35-54
- Reich, Kersten (2014): Herausforderungen an eine inklusive Didaktik. In: Schulpädagogik heute, 5. Jg., H. 10, S. 1-15
- Reinhardt, Sibylle (2010a): Die domänenspezifische Kompetenz „Konfliktfähigkeit“. Begründungen und Operationalisierungen. In: Juchler, I. (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, Bd. 9). Schwalbach/Ts: Wochenschau
- Reinhardt, Sibylle (2010b): Was leistet Demokratie-Lernen für die Politische Bildung? Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat? Ende einer Illusion und neue Fragen. In: Himmelmann, Gerhard/ Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die politische Bildung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 125-141
- Reinhardt, Volker (2009): Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur. In: Beutel, Wolfgang/ Fauser, Peter (Hrsg.): Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung. Schwalbach/Ts: Wochenschau, S. 127-150
- Rohrmann, A. (2012): Inklusion und Partizipation. In: Dialog Erziehungshilfe, H. 4, S. 41-46
- Salamanca-Erklärung (1996): Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität", Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. In Deutsch herausgegeben von der Österreichischen UNESCO-Kommission. URL: [www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca\\_erklaerung.pdf](http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf) [letzter Zugriff: 11.11.2015]
- Salamanca-Statement (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the Word Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994; UNESCO. URL: [www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) [letzter Zugriff: 11.11.2015]
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 5, S. 240-244
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache“. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> [letzter Zugriff: 20.11.2015]
- Stange, Waldemar (2010): Partizipation von Kindern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 38, S. 1-7
- UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. URL: [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/\\_C3\\_9Cbereinkommen-\\_C3\\_BCber-die-Rechte-des-kindes.property=pdf;bereich=bmfsfj;sprache=de.rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/_C3_9Cbereinkommen-_C3_BCber-die-Rechte-des-kindes.property=pdf;bereich=bmfsfj;sprache=de.rwb=true.pdf) [letzter Zugriff: 20.01.2016]
- United Nations (2006a): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. [letzter Zugriff: 11.11.2015]
- United Nations (2006b): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (offizielle deutsche Übersetzung). URL: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-3101/> [letzter Zugriff: 11.11.2015]

Werning, Rolf (2010): Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In:  
Zeitschrift für Heilpädagogik, H. 8, S. 284–291



# **Die Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes zur Förderung von Sachlernen und Lesekompetenz aus inklusionsdidaktischer Sicht – ein Unterricht für Kinder mit und ohne Down-Syndrom**

## **1. Problemlage**

Seit 2009 ist auch für Deutschland die Behindertenrechtskonvention in Kraft getreten. Seitdem beherrscht die Diskussion um Rahmenbedingungen einer inklusiven Bildung das pädagogische und bildungswissenschaftliche Feld. Hierbei stehen sich ein „radikales“ sowie „gemäßigtes“ Inklusionsverständnis gegenüber (vgl. Ahrbeck 2014, S. 7). Doch selbst zwischen diesen Polen herrscht weitgehend Übereinstimmung in Bezug auf die Notwendigkeit sonderpädagogischer Expertise (ebd.). Die individuelle und gegebenenfalls beeinträchtigungsspezifische Förderung wird gefordert (Ahrbeck 2014; Baumann 2009; Kuhlmann 2011) und bedeutet nicht zwangsläufig eine Aussonderung der zu fördernden Schüler\*innen, sondern soll Teil differenzierten Unterrichts sein. Denn eine optimale schulische Förderung, auch im Einzelsetting und auf den Bedarf ausgerichtet, verfolgt – solange kooperierende Lernformen und das Lernen am selben Gegenstand gegeben sind – letztlich das Ziel, allen Kindern die Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen. Wird jedoch die Grundanforderung der Inklusion betrachtet, dass die Anpassungsleistungen nun in jedem Fall von Seiten des Schulsystems ausgehen müssen, damit die Teilhabe aller Kinder auch am schulischen Leben gewährleistet werden kann, und vergleicht man dies mit der Praxis, so steckt die Umsetzung eines inklusiven deutschen Bildungssystems noch in den Anfängen (vgl. Klemm 2013).

Sachunterricht stellt einen besonders geeigneten Rahmen zur Verwirklichung inklusiven Unterrichts dar (vgl. Hinz 2011). Dies ist zum einen auf das Potential des Faches in Hinblick auf die Unterrichtsmethodik zurückzuführen, zum anderen auf die Aufgaben des Faches, die in der Erschließung der Lebenswirklichkeit und Entwicklung der Handlungsfähigkeit gesehen werden (vgl. GDSU 2013). Des Weiteren gibt es eine enge Verknüpfung von Sachunterricht und Sprachbildung (ebd.), was fächerverbindende Unterrichtseinheiten nahelegt. Allerdings lässt sich ein Mangel fachdidaktischer Lehrmaterialien und Unterrichtskonzepte für einen inklusiven Sachunterricht feststellen (vgl. Giest 2015). Ein Großteil der Aufgaben in den Sachunterrichts-Schulbüchern wird auf mittlerem (einheitlichen) Niveau (vgl. Kaiser/ Albers 2011) dargeboten. Zudem sind nur 9% der untersuchten Unterrichtsbücher auf kommunikativen Sachunterricht ausgerichtet, wobei dies ein Kennzeichen für inklusiven Unterricht darstellt (vgl. Seitz 2005).

Für Kinder mit Down-Syndrom ergibt sich ebenfalls die Notwendigkeit, Unterricht auf ihre spezifischen Bedürfnisse auszurichten, zumal die Qualität der Lesemethodik für Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ nach wie vor schlecht bewertet wird (vgl. Koch 2008). Des Weiteren gibt es nur wenige deutschsprachige Lehrgänge für die Gruppe kognitiv Beeinträchtigter, wovon ein Großteil auf das Ganzwortlesen ausgelegt und nicht auf das systematische Erlernen der Lesestrategien ausgerichtet ist (vgl. Kuhl/ Euker/ Ennemoser 2015). Gleichzeitig ist zu beobachten, dass strukturierte lautorientierte Leselehrgänge (vgl. Baylis/ Snowling 2012) Schüler\*innen mit kognitiver Beeinträchtigung helfen und auch bei niedrigen kognitiven Leistungsmöglichkeiten Lesefertigkeiten erworben werden können (vgl. Koch 2008).

## 2. Theoretischer Hintergrund

Um die Fragen nach schulisch realisierbaren inklusiven Lehrmaterialien und Unterrichtskonzepten beantworten zu können, ist eine Betrachtung verschiedener Formen der Differenzierung notwendig. Klafki unterscheidet zwischen zwei Formen der inneren Differenzierung (vgl. Klafki 1996): Dies ist zum einen die innere Differenzierung bezogen auf Lernziele und Lerninhalte sowie zum anderen die innere Differenzierung nach Methoden und Medien bei gleicher Zielsetzung. Er versteht Differenzierung dabei als „alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sogenannter äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien [...] räumlich getrennt unterrichtet werden“ (Klafki/ Stöcker 1976, S. 501). Formen der äußeren Differenzierung lehnt Klafki ab (vgl. Klafki 1996). Da Lernprozesse eines jeden Kindes nicht linear, sondern durch Sprünge und Stagnationen gekennzeichnet verlaufen, muss inklusives Lehrmaterial diesen inneren Differenzierungsformen gerecht werden. Der gemeinsame Gegenstand ist wiederum „...nicht das materiell fassbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der zentrale Prozess, der [...] hinter den Dingen steht“ (Feuser 1989, S. 32). Es müssen demnach Möglichkeiten gefunden werden, rein koexistente Lernformen in einem inklusiven Setting zu vermeiden und kooperatives Lernen zu ermöglichen. Dies kann gelingen, indem ein lernendes Gesamtsubjekt entsteht, durch miteinander kooperierende Schüler\*innen, die ein gemeinsames Ziel verfolgen und am selben Gegenstand lernen (vgl. Giest 2014). Seitz (2011, S. 2) formuliert das Ziel folgendermaßen: „Ein entscheidender Aspekt professionellen Handelns ist es daher, bei dem gemeinsamen Hervorbringen der „Sache“ im Unterricht ko-konstruktive Prozesse unter Schüler/innen zu stärken“. Nach Wygotski (1987, S. 83) ist das eigentliche pädagogische Ziel an der als nächstes zu erreichenden Entwicklungsstufe der Kinder auszurichten – als „das Gebiet der noch nicht

ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse“ (Zone der nächsten Entwicklung). Wobei an dieser Stelle anzumerken ist, dass dies eine in der kulturhistorischen Schule überwundene Auffassung darstellt. Höhere psychische Funktionen unterliegen nicht ausschließlich der Reifung und die pädagogische Arbeit mit Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung stößt keine Reifungsprozesse an, sondern bewirkt Entwicklungsanreize, die durch das Kind in Selbstentwicklung und schließlich in Persönlichkeitsentwicklung umgesetzt werden (vgl. Leontev 1979). Das Kind braucht bei der Erreichung seines Potentials eine\*n kompetente\*n Lernpartner\*in, die\*der es zu dieser nächsten Stufe begleitet. Denn die kooperativ und anleitend erreichten Kompetenzen werden als nächstes eigenständig vom Kind ausgeführt (vgl. ebd.).

In Anlehnung an Wygotski entwickelte Galperin (1969, S. 375) eine Lerntheorie der „etappenweisen Ausbildung geistiger Handlung“. Diese Theorie bezieht sich auf die Rolle des Handlungsprozesses eines Subjektes für die Aneignung bzw. Verinnerlichung eines Sachverhalts. Das Ziel von Galperin war es, zu beschreiben, „wie ausgehend von konkreten Handlungen über deren sprachliche Beschreibung und Erfassung kognitive Fähigkeiten erlernt werden“ (Weber 2007, S. 95). Nach Galperin (1969) verläuft die Aneignung in mehreren Etappen bzw. Lernschritten: von der materiellen Handlung mit einem konkreten Gegenstand, durch Versprachlichung der Handlung bis zur geistigen, inneren Handlung (dem Denken). Diese theoretischen Vorüberlegungen bilden die Grundlage für die entwicklungsorientierte Lesedidaktik nach Manske (2013), die den Kern des zu modellierenden Unterrichtskonzeptes bildet. Giest weist darauf hin, dass sich bei Bruner und Aebli dieser Ansatz ebenfalls finden lässt, jedoch „weniger differenziert“ (Giest 2015, S. 223). Auch Simon und Gebauer (2012) beziehen sich auf Bruner bei dem von ihnen dargestellten Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven Sachunterricht.

### 3. Fragestellung und Ziel

Ziel der hier vorgestellten, anvisierten Untersuchung ist es, ein inklusionsdidaktisches Unterrichtskonzept zu modellieren, das auf dem differenzierten Lehrmaterial nach Manske (2014) basiert. Dieses bereits vorliegende Material folgt tätigkeitstheoretischen Annahmen und soll den Ausgangspunkt für ein inklusives Lernen in einer heterogenen Schüler\*innengruppe mit Kindern mit dem Down-Syndrom bilden. Das Unterrichtsmodell verbindet Sachlernen und die Förderung der Lesekompetenzen für Schüler\*innen auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen und soll gemeinsames Lernen ermöglichen. Im Anschluss an eine Unterrichtsintervention sollen Lerneffekte, die sozialen Integrationsprozesse sowie die Praktikabilität des Unterrichtskonzeptes erfasst werden. Im Fokus der Untersuchung sollen neben kognitiv altersgerecht entwickelten Kindern auch Schüler\*innen mit Down-Syndrom

stehen. Das Unterrichtskonzept soll an der Schnittstelle der Fächerverbindung von Deutsch- und Sachunterricht realisiert werden. Der Unterricht sollte demnach handlungsorientiert und aktivierend gestaltet werden, sowie allen Kindern entsprechend ihrer aktuellen und zu erreichenden Entwicklungsstufe Lernangebote machen.

Das Unterrichtskonzept sieht vor:

- Die Verbindung von Schriftspracherwerb mit Sachlernen anhand sachbezogener Texte (Tiere, Technik) mit unterschiedlichen Leseanforderungen.
- Die sachunterrichtlichen Lernprozesse werden vor allem auf die Bildseite bezogen, die Leselernprozesse auf die Textseite im Material, auf diese Weise kann die textliche Begrenztheit der sachbezogenen Inhalte aufgebrochen werden.
- Gestützt auf die Texte werden die Bilder mit sachunterrichtlichen Inhalten tiefer strukturiert verbunden, an denen dann im Rahmen der Sachunterrichtsstunden gezielt weiter gearbeitet werden kann.
- Die speziell sachunterrichtlichen Arbeitsergebnisse werden in den fächerverbindenden Unterricht zurückgeholt, mit sprachlichem Material verbunden und ggf. aus Spracherwerbssicht im Deutschunterricht weiter genutzt.

## 4. Methodik

Im Rahmen einer Interventionsstudie kommen als Unterrichtsmittel besagte Hefte zum Einsatz, die Manske als Lehrmaterial zur Vermittlung von Lesen, Schreiben und Sachinhalten verfasst hat. Diese sind folgendermaßen aufgebaut: Es werden sachunterrichtsrelevante Themen so aufgearbeitet, dass eine Bildseite einer Textseite gegenübersteht. Die Hefte liegen in zwei Versionen vor: Version A ist für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, Version B für Kinder, die kognitiv altersgerecht entwickelt sind. Version A differenziert in verschiedene Niveaustufen des Schriftspracherwerbs: Lesen auf der Phonem-Graphem-Ebene, Lesen auf der Silbenebene, Lesen auf der Wortebene und Lesen auf der Satzebene. Die Version B bezieht sich auf das Lesen auf der Textebene. Damit lassen sich differenzierte Zonen der nächsten Entwicklung der Kinder ansprechen. Für die Kinder, deren Lernziele die Leseförderung und die inhaltliche Wissensvermittlung sind, werden beispielsweise kurze Texte angeboten. Für die Kinder, die das Lesen und Schreiben noch lernen müssen, werden die einzelnen Buchstaben und Silben graphisch hervorgehoben.

Die Unterrichtsintervention soll als wöchentliche Unterrichtseinheiten im Rahmen des konzipierten Unterrichtsmodells im Zeitraum eines halben Schuljahres erfolgen und durch ein Pre-Post-Untersuchungsdesign mehrschichtig erfasst werden: Vor der Intervention wird die Lernausgangslage der Schüler\*innen ermittelt, sowie beobachtet, ob und wie

kooperative Lernformen im Unterricht stattfinden. Nach der Intervention findet die Erhebung auf drei Ebenen statt:

- 5) Die Lernfortschritte im Lesen werden durch einen standardisierten Lesetest (ELFE 1-6) erhoben, bzw. im Einzelfall beobachtet. Die Erhebung der Lernfortschritte im Sachwissen erfolgt durch Wissenstests, bzw. in der Einzelfallanalyse.
- 6) Die Kooperation der Partner- und Gruppenarbeiten werden durch halb-standardisierte Beobachtungsbögen erfasst.
- 7) Die Praktikabilität in der schulischen Umsetzung soll durch Interviews mit den einbezogenen Lehrkräften eingeschätzt werden.

Es ergibt sich somit ein mehrdimensionales Erhebungsdesign, das auf verschiedenen Ebenen Aussagen zu Gelingensbedingungen inklusiver Unterrichtskonzepte ermöglichen soll. Die Triangulation verschiedener Methoden soll dabei einen höchstmöglichen Erkenntnisgewinn (vgl. Flick 2013) sicherstellen. Die Entwicklung der Kinder mit Down-Syndrom wird in Einzelfallanalysen beobachtet. Hierbei geht es um die Schwerpunkte Leseleistung, Sachwissen und emotional-soziale Entwicklung. Eingesetzt werden Methoden gezielter Einzelbeobachtung.

Die Modellierung und Evaluation dieses Unterrichtskonzeptes soll Aussagen zu Gelingensbedingungen eines inklusiven Unterrichts ermöglichen und hierdurch einen Beitrag zur didaktischen Weiterentwicklung in diesem Feld leisten.

## Literatur

- Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion- eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer
- Baumann, Martin (2009): Verstehende Subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten. Hamburg: tredition
- Baylis, Pamela/ Snowling, Margaret J. (2012): Evaluation of a phonological reading programme for children with Down Syndrome. In: Child Language Teaching & Therapy, H. 28, S. 39-56
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik, H. 28, S. 4-48
- Flick, Uwe (2013): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag
- Galperin, Peter Jakowlewitsch (1969): Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Hiebsch, Hans (Hrsg.): Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Stuttgart: Klett, S. 367-405
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [letzter Zugriff: 16.12.2015]
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Giest, Hartmut (2015): Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In: Schäfer, Holger/ Rittmeyer, Christel (Hrsg.): Handbuch inklusive Diagnostik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 214-229
- Giest, Hartmut (2014): Digitale Medien und schulisches Lernen. In: Giest, Hartmut/ Georg Rückriem (Hrsg.): Tätigkeitstheorie, H. 10/14, S. 113-152, Berlin: lehmanns media
- Hinz, Andreas (2011): Inklusive Pädagogik- Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-38
- Kaiser, Astrid/ Albers, Stine (2011): Inklusion durch Lernaufgaben in Sachunterrichtsbüchern- ein Widerspruch? In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz
- Klafki, Wolfgang; Stöcker, Hermann (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogik, 22. Jg., H. 4, S. 497-521
- Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Koch, Arno (2008): Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger Behinderung. Aachen: Shaker Verlag
- Kuhl, Jan/ Euker, Nils/ Ennemoser, Marco (2015). Förderung des lautorientierten Lesens bei Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung. Empirische Sonderpädagogik, 7. Jg., H. 1, S. 41-55
- Kuhlmann, Andreas (2011): An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie. Frankfurt a.M.: Campus
- Leontev, Alexejew (1979): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen
- Manske, Christel (2013): Inklusives Lesenlernen für Kinder ab drei mit Down-Syndrom, für Leseratten und Legastheniker. Berlin: lehmanns media
- Manske, Christel (2014): Der Uhu. 1 A. Berlin: lehmanns media
- Manske, Christel (2014a): Der Uhu. 1 B. Berlin: lehmanns media
- Seitz, Simone (2005): Chancen inklusiver Didaktik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, H. 2, S. 14-20
- Seitz, Simone (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2011). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83> [letzter Zugriff: 03.12.2017]
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen

## **Work in Progress – Inklusive Welterkundung an der Otfried-Preußler-Schule in Hannover**

### **1. Projekt Freundesuchgerät**

Eva wird von ihren Eltern sehr geliebt. Sie achten sehr auf Eva. Nachdem sie drei Monate zu früh auf die Welt kam, wird das zarte Mädchen immer gut umsorgt. Eva hat eine sehr heisere Stimme. Sie spricht kaum ein Wort. Ihre Augen sind tieftraurig und sie vermisst in der Schule ihre Mutter. Eva hat das elterliche Haus bisher nur an der Hand ihrer Eltern verlassen. Die Schule, die Schülerschaft und jegliche neuen Eindrücke überfordern sie sehr. Eva hatte sehr selten soziale Kontakte zu anderen Kindern. Sie braucht dringend einen Freund. Carl ist ein aufgeweckter Junge mit herrlichem Humor. Er hat einen Freund, der mit ihm durch dick und dünn geht. Dieser Freund spielt mit ihm. Manchmal spricht er für ihn. Carls Freund ist ein Teddy. Er heißt Mr. Bean, denn Mr. Bean ist ihm ähnlich, findet Carl. Andere Freunde hat er nicht. Es fällt ihm schwer soziale Kontakte zu knüpfen. Sprache verflicht für ihn im Raum und kommt nicht immer an. Daher starten wir zu Anfang der 1. Klasse bewusst das Projekt „Freundesuchgerät“, welches uns ein halbes Jahr begleitet. Zu Beginn des Projektes übernehmen Eva und Carl in Begleitung von Erwachsenen und Kindern als Chef einen überschaubaren Lernbereich. Unser Team besteht aus einer Grundschulpädagogin und einer Sonderpädagogin, das im Rahmen der inklusiven Grundversorgung<sup>1</sup> zwei Stunden wöchentlich Unterricht gemeinsam gestalten kann.

Zu Beginn des Projektes bitten wir alle Kinder einen Schuhkarton mit gesammelten Alltagsmaterialien mitzubringen, mit dem Ziel, eine Forscherecke in der Klasse einzurichten. Die erste Aufgabe für Eva und Carl ist es, diese Materialien zu sortieren und zu benennen. In der nächsten Zeit entstehen inhaltlich sortierte Kisten zu Knöpfen, Korken, Bändern und vielem mehr. Im Laufe der Zeit werden auch die anderen Kinder neugierig und interessieren sich für die Materialien. Während Eva und Carl zu Chefs über die selbst hergestellten und beschrifteten Materialkisten heranwachsen, erscheint in der Forscherecke ein Zettel mit einem Arbeitsauftrag: „Baue ein Freundesuchgerät.“ Eva und Carl bauen ihr eigenes Freundesuchgerät. Ihr erworbenes Wissen, ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten geben sie als Multiplikatoren an ihre Mitschüler\*innen weiter. So entstehen nach und nach individuelle Freundesuchgeräte parallel zum Deutsch- und Mathematikunterricht. Die Schüler\*innen setzen sich auf vielfältige Weise mit dem Thema auseinander: Sie bauen ihr Freundesuchgerät, benennen es,

---

<sup>1</sup> Die inklusive Grundversorgung: Seit August 2013 stehen jeder Klasse (aufsteigend) in Niedersachsen zwei Stunden sonderpädagogische Grundversorgung zu.

zeichnen oder malen es und beschreiben die Funktionsweise ihres Gerätes in Form eines Textes in ihr Forscherheft. Immer wieder nehmen die Kinder die Möglichkeit wahr, sich philosophierend mit dem Lernfeld „Freundschaft“ auseinander zu setzen. Diese Gedanken veröffentlichen sie in Interviews. Das Bedürfnis der Kinder, ihre Arbeit zu zeigen, nimmt immer mehr zu. Die Idee, das Projekt in einer Ausstellung vorzustellen, entsteht. Wir bilden Interessengruppen zur Ausstellungsplanung, erstellen Flyer, planen Führungen und ein Programm zur Aktivierung der Besucher\*innen („Denn nur gucken ist ja langweilig!“ Anna), machen Werbung und vieles mehr. Dabei können alle Schüler\*innen ihre vielfältigen Talente einbringen. Endlich ist es soweit und die anderen ersten Klassen kommen zu Besuch. Es ist ein voller Erfolg.



Abb.1: Auszüge aus Carins Aufzeichnungen zum Thema, Klasse 1

Einige Zeit später gehen wir sogar noch einen Schritt weiter und tragen die Idee zu unserer neugewonnenen Partnerklasse der Grundschule Garbsen, die wir kurzerhand zu uns in die Stadt einladen und an einem Vormittag mit zwei Schulklassen in einem Klassenraum friedlich zeichnen, bauen und über Freundschaft philosophieren.

Nachfolgend äußern sich Carin, Florian und Pia (Klasse 1) zum Thema Freundschaft.

Lehrerin: Was bedeutet Freundschaft für dich?

C.: Naja, Freunde sind halt was Gutes. Ich finde.. ich mag manche Kinder halt und das ist dann für mich wie ein richtig guter Freund.

L.: Wann ist denn ein Kind ein richtig guter Freund für dich?

C.: Wenn ich Kinder mag oder... wenn sie mir bei etwas helfen.

F.: Wenn die mir helfen, wenn ich gerne mit denen spiele... und zum Beispiel wenn ich die frage ob ich mit denen spielen darf ich auch mitspielen darf... Wenn die mir helfen wenn ich mir weh getan hab oder so...

P.: Ein guter Freund... mein allerbesten Freund ist Theo.



L.: Warum ist denn Theo dein allerbestester Freund?

P.: Weil ich den schon seit Baby, richtig lange kenne. Und meine beste Freundin... ist... Anna.

L.: Zeig uns dein Freundesuchgerät!

C.: Ja... das heißt Sonnenblumenzauber!

L.: Erklär mal, wie funktioniert das?

C.: Man muss... hier an... Die Uhr... Das muss man schütteln und dabei den Propeller drehen und wenn die Uhr hier auf dem ganz kleinen Feldchen mit der sechs und über der sechs die 14 ist, dann findet man einen neuen Freund. Das hat bei mir auch schon mal funktioniert!

Das Projekt zeigt, dass das Lern- und Handlungsfeld „Freundschaft“ dem Grundbedürfnis aller Kinder nach Freundschaft gerecht wird. Sie bekommen auf vielen Ebenen vielfältige Möglichkeiten, sich individuell mit dem Lernfeld auseinander zu setzen. Carl und Eva finden in ihrer Rolle als Expert\*innen für den Bau von Freundesuchgeräten in der Tat Freunde in der Klasse. Carin zeigt bei diesem Unterrichtsbeispiel herausragende Kompetenzen im Bereich des Erzählens und Philosophierens, Schreibens und des Zeichnens.

## 2. Forscherfrage der Woche

Als nächstes führen wir die Forscherfrage der Woche ein. Inspiriert von dem Buch „Frag doch mal... Die meistgestellten Fragen an die Maus“ (Nase 2005) stellen wir eine Frage, die die Kinder in ihrem Forscherheft innerhalb einer Woche beantworten können. Jedes Kind wählt seinen Zugang individuell: durch Malen, Zeichnen, Schreiben, etc. Zu Beginn wird eine Fragestellung aus dem Buch von uns ausgewählt. Im zweiten Schritt geben wir das Buch in Kinderhände. Je zwei Schüler\*innen entscheiden sich pro Woche für eine Frage. Der dritte Schritt beinhaltet das Finden eigener Fragen. Mittlerweile prüfen wir wöchentlich im Klassenrat neue Fragen auf Tauglichkeit zur Forscherfrage und stellen sie dann mit zur Wahl zur Verfügung. Bevor eine neue Frage gestellt wird, werden die Ergebnisse zu der vorigen präsentiert.

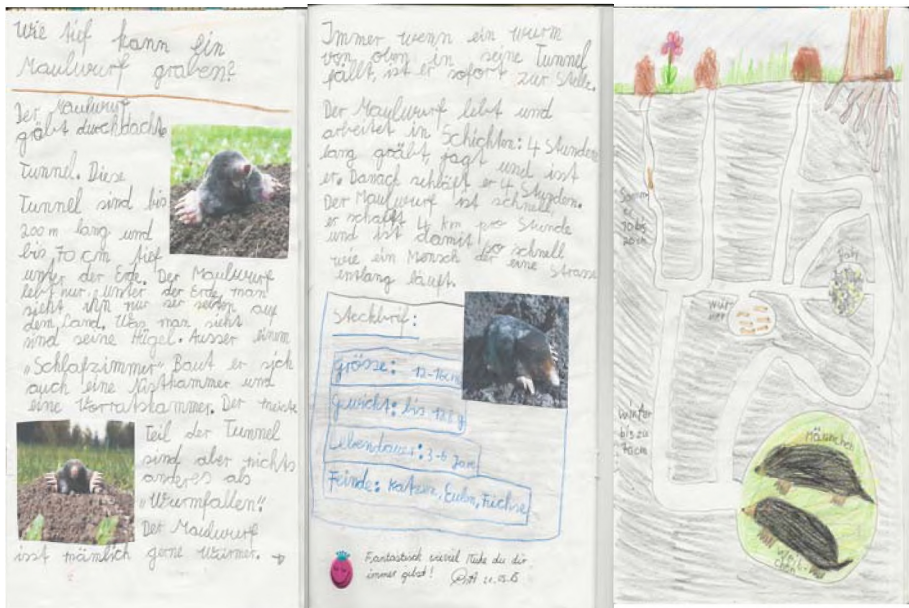


Abb. 2: Auszüge aus dem Forscherheft von Pia in der zweiten Klasse.

Pia ist ein zurückhaltendes Mädchen, das sich immer gerne an anderen orientiert. Bei der Bearbeitung der Forscherfragen zeigt sie eine intensive und engagierte Auseinandersetzung mit verschiedenen Lern- und Handlungsfeldern. Ihre Darbietungsformen sind vielfältig und kreativ. Zur Frage „Wie tief kann ein Maulwurf graben?“ hat sie beispielsweise Sachinformationen aus dem Internet recherchiert und aufgeschrieben, Zeichnungen und Fotos hinzugefügt und einen Steckbrief erstellt. Pias Eltern melden uns begeistert zurück, dass sie ihre Tochter noch nie so aufgeweckt erlebt haben und nicht mehr wieder erkennen.

### 3. Methodenexperten

Jan ist ein fröhlicher Junge. Er ist sehr wissbegierig und verfügt über ein vielfältiges Sachwissen. In individualisierten Lernphasen arbeitet er hochkonzentriert an seinen Aufgaben, während seine Aufmerksamkeitsspanne in Kreisgesprächen niedrig ist. Das Einhalten von Gesprächsregeln ist eine große Herausforderung für ihn.

Florian ist ebenfalls wissbegierig und verfügt über ein vielfältiges Sachwissen. Er kann sich sehr gut ausdrücken und schwierige Begriffe erklären. Florian hält sich selbst für dumm. Wenn er Aufgaben nicht seinen Ansprüchen genügend erfüllt, bestraft er sich selbst. Einerseits angeregt durch Wortgewandtheit und Wissbegierde der beiden Schüler und andererseits durch unsere Klassengespräche über die Methode des

Recherchierens zu den Forscherfragen, stellen wir Jan, Florian und Carl die Methoden (Umgangsweisen) für den Sachunterricht nach Schomaker und Pech vor (Schomaker/ Pech/ Lux/ Murmann/ Spitta/ Wagner 2009).

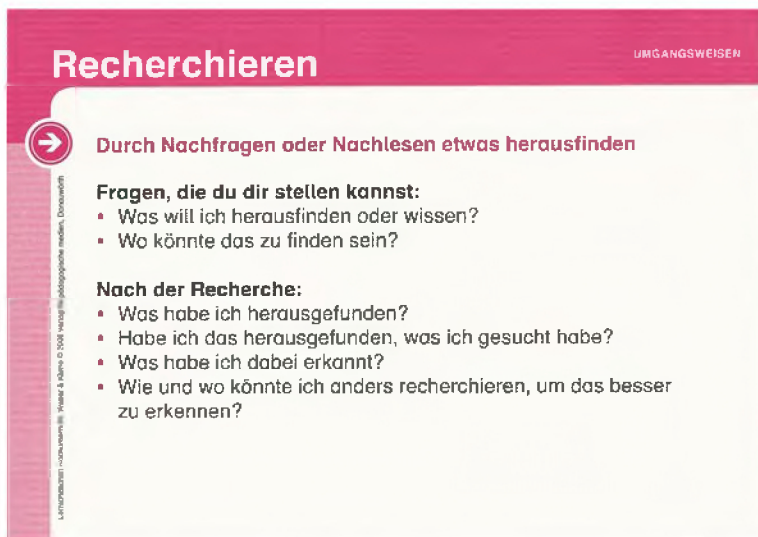


Abb. 3: Beispiel Karteikarten „Recherchieren“, (Schomaker/ Pech/ Lux/ Murmann/ Spitta/ Wagner 2009)

Grundlage für unser unterrichtliches Handeln ist das Umgangsweisenkonzept von Schomaker, Pech, u. a. (ursprünglich dazu Pech/ Rauterberg 2008). Es beschreibt Möglichkeiten des selbstständigen und gemeinschaftlichen Sachlernens in der Grundschule mit dem Ziel „Mit der Welt um(zu)gehen, um etwas herauszufinden“ (Schomaker/ Pech/ Lux/ Murmann/ Spitta/ Wagner 2009). Die Autor\*innen des Umgangsweisenkonzeptes haben Karteikarten entwickelt, auf denen

ausgewählte Umgangsweisen erklärt und Fragen gestellt werden, die die Schüler\*innen anregen sollen, um die Welt zu erkunden (ebd. 2009, S. 18). Methoden sind für uns der Schlüssel zur inklusiven Welterkundung. Kinder brauchen Methoden an die Hand, um ihre Fragen klären zu können. Jan, Florian und Carl stellen für die gesamte Klasse diese Karteikarten als gebundene Methodenhefte her. Die Expertengruppe trägt diese Idee in die Klasse, indem sie als Multiplikator fungiert. Das Vorgehen planen sie selbstständig und nutzen dabei die Vorerfahrungen, die die Kinder in den jährlichen Methodentagen<sup>2</sup> gesammelt haben. Die Gruppe der Expert\*innen gibt ihr Wissen an Kleingruppen weiter, indem sie die selbst hergestellten Methodenhefte präsentiert. Außerdem besprechen die Expert\*innen in einem Unterrichtsgespräch mit der Klasse den Einsatz der Hefte und treffen gemeinsam die Entscheidung, diese als Grundlage für ihre Welterkundung zu nutzen.

Nachfolgend erklärt Florian den Begriff „Methode“.

F.: Eine Methode ist zum Beispiel... jetzt mal beim Fischfangen... da kann man... ne Methode ist wenn man... mit nem Kescher nen Fisch fängt. Das ist eine Methode. Aber es gibt auch noch andere Methoden, zum Beispiel mit der Angel. Dann gibt es noch... man kann... zum Beispiel die Methode nehmen, dass man mit einem Köder den Fisch anlockt. Da gibt's ja so Tiere, die hängt man an den Angelhaken, der verspeist die dann, dann muss man die Angel einholen und dann hat man den Fisch gefangen.

Auch die anderen Kinder greifen die Begriffe auf. Hier ist Pias Erklärung zum „Recherchieren“:

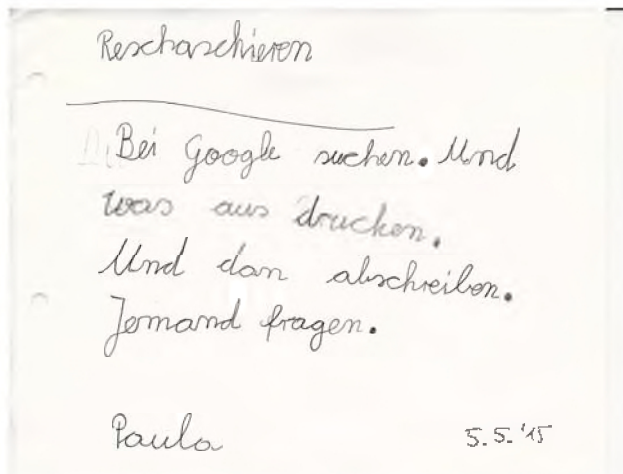


Abb. 4: Erklärung von Paula für den Begriff „Recherchieren“

---

<sup>2</sup> Methodentage finden an der Otfried-Preußler-Schule pro Jahr zwei- bis dreimal statt. Trainiert werden zum Beispiel das Präsentieren eines Arbeitsergebnisses oder das Führen einer Mappe/ eines Heftes.

## 4. Die 5 Perspektiven der Welterkundung

Ausgehend von einem Gespräch über das Fach Sachunterricht und seine Inhalte philosophieren wir über den Begriff „Welterkundung“ statt Sachunterricht<sup>3</sup>. Einige Kinder berichten von ihren älteren Geschwistern über die Fächer Chemie, Physik, Erdkunde, Geschichte, etc. Wir stellen fest, dass es diese Fächer der weiterführenden Schule in der Grundschule nicht gibt, aber alle einen Bestandteil der Welterkundung darstellen. In Gruppengesprächen werden mögliche Lern- und Handlungsfelder der einzelnen fünf Perspektiven besprochen. Wir präsentieren der Klasse eine vereinfachte Version des Kompetenzmodells des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2013, S. 13). Carin visualisiert die Ideen der Klasse zur Veranschaulichung in Form von Zeichnungen. Folgendes Modell entsteht:

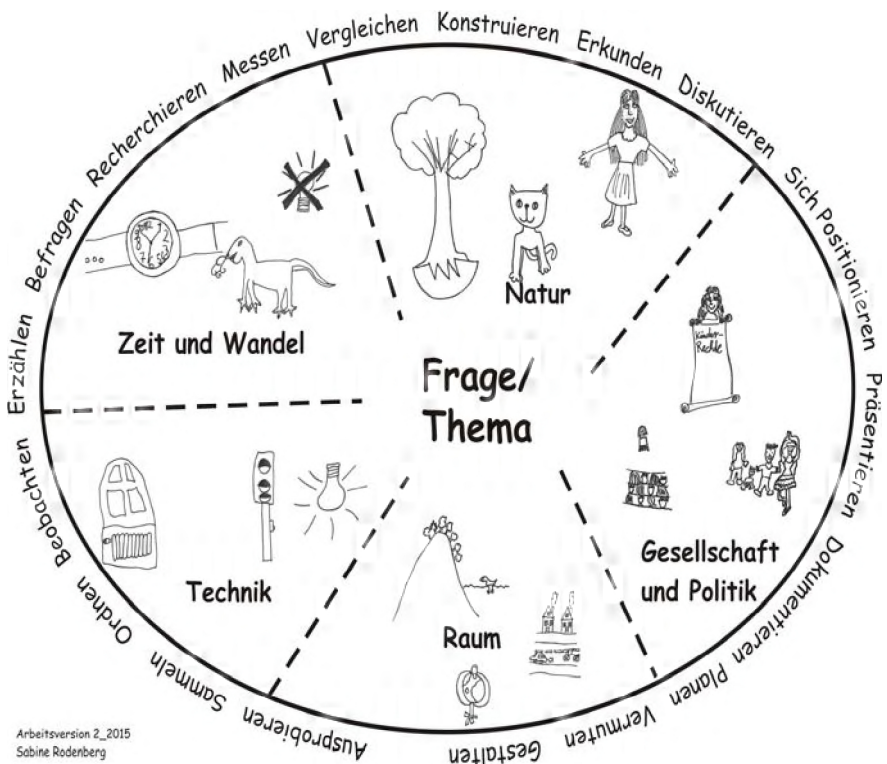


Abb. 5: Das Kompetenzmodell des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU) aus Schüler\*innensicht

<sup>3</sup> Im Rahmen einer Fortbildung mit Prof. Dr. Astrid Kaiser haben wir in Anlehnung an Faust-Siehl den Begriff „Welterkundung“ statt Sachunterricht favorisiert, da Kinder in der Primarstufe nicht über Assoziationen zu dem Begriff „Sachunterricht“ verfügen.

Anmerkung: Die aufgeführten Umgangsweisen sind Schomaker/ Pech/ Lux/ Murmann/ Spitta/ Wagner 2009 entnommen.

Nachfolgend philosophieren Florian und Carin über die 5 Perspektiven der Welterkundung:

F.: Das ist ein gemaltes Bild von Carin. Hier ist Zeit und Wandel, das ist zum Beispiel, was es heute gibt und was es heute nicht mehr gibt. Raum kann, zum Beispiel jetzt...

C.: ...der Lebensraum von einem Tier sein.

F.: Ja. Oder unser Zuhause... oder unserer Straße... Raum ist einfach da, wo wir leben. Technik... ist alles, was wir erfunden haben.

C.: Nicht unbedingt alles.

F.: Hm, das meiste. Computer ist zum Beispiel Technik...

C.: Oder eine Glühbirne.

F.: Ja...

C.: Eine Heizung auch.

F.: Es können aber auch ganz kleine Dinge sein.

C.: Natur...

F.: Natur ist... sind selbst wir, sind Pflanzen, Tiere...

C.: Aber zum Beispiel kein Stoff. Oder Lack ist auch keine Natur.

L.: Warum nicht?

F.: Weil das wir Menschen erfunden haben.

C.: Weil das sozusagen Chemie ist.

F.: Aber alles, was wir erfunden haben, besteht aus irgendeinem Grund auch ein bisschen aus Natur. Gesellschaft und Politik...

L.: Das hört sich schwierig an, was ist das denn?

F.: Gesellschaft sind... ist zum Beispiel in einem Kindergarten... Da machen zwei was miteinander und machen zusammen Gesellschaft.

C.: Es gibt ja auch die Politiker.

L.: Macht ihr in der Schule auch Politik?

F.: Ja, bei der Kinderkonferenz, da gehen die Klassensprecher und Klassensprecherinnen dorthin und klären was die Klasse gerne hätte. Es muss aber auch nicht immer ein Gewinn für die Klasse sein. Man kann auch mal verlieren.

C.: Aber... immerhin ist das in dieser Schule nicht so hart wie bei den Erwachsenen in der Politik.

F.: Und wer schon öfters Klassensprecher wird könnte vielleicht auch mal dann... ein Politiker werden, weil dann hat man ja schon ein bisschen Erfahrung damit gesammelt.

L.: Warum gehören diese fünf Perspektiven in die Welterkundung?

F.: Die fünf Bereiche haben ja alle ein bisschen was...

C.: Weil das alles die Welt ist?

F.: Ja, wahrscheinlich weil es alles auf der Welt steht. Wenn man die Welt erkundet stößt man halt auf diese Sachen.

## 5. Schlussfolgerungen

Wir nutzen die Kraft der inklusiven Welterkundung, indem wir:

- alle Schüler\*innen in ihrer Vielfalt annehmen,
- gemeinsame und individuelle Themen/ Projekte erarbeiten,
- Lernräume/-chancen flexibel nutzen,
- Interessen/ Fragen der Schüler\*innen einplanen (Inhalte),
- den Schüler\*innen Darstellungs- und Arbeitsweisen an die Hand geben (Methoden),
- Teamteaching ermöglichen (Unterrichtsorganisation, -konzept)

„Wenn man die Welt erkundet, *stößt man halt auf diese Sachen*“  
(Florian, Klasse 3)

## Literatur

- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schomaker, Claudia/ Pech, Detlef/ Lux, Janine/ Murmann, Lydia/ Spitta, Philipp/ Wagner, Thorsten (2009): Mit der Welt umgehen, um etwas herauszufinden, Handreichung und Lexikonkartei. Donauwörth: Auer
- Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus (2008): Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Beiheft 5. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft5/beiheft5.pdf> [letzter Zugriff: 18.05.2016]
- Nase, Daniela (2005): Frag doch mal... Die meistgestellten Fragen an die Maus. München: cbj-Verlag

# **Inklusiver Sachunterricht – alles neu? Befunde zur bestehenden Sachunterrichtspraxis im Gemeinsamen Unterricht der Grundschulen**

## **1. Einleitung**

Ideen für die Ausgestaltung eines inklusiven Unterrichts in der Grundschule zu entwickeln, kann als eine wesentliche Herausforderung der Didaktik des Sachunterrichts angesehen werden. So findet bereits, wie anhand der Beiträge in diesem Band ersichtlich ist, eine intensive Diskussion erster vorliegender konzeptioneller Überlegungen statt, mit dem Ziel einer Klärung, wie diesen Herausforderungen zukünftig zu begegnen sei. Dabei wird im Diskurs bisher jedoch überwiegend ausgeblendet, dass es bereits eine langjährige schulische Erfahrungspraxis hinsichtlich der Gestaltung von Sachunterricht in integrativen Kontexten des Gemeinsamen Unterrichts<sup>1</sup> der Grundschulen gibt (vgl. Seitz 2004). Jedoch ist diese Praxis, wie dies auch für die Unterrichtspraxis des Sachunterrichts insgesamt gelten kann, bisher weitgehend durch die empirische Forschung des Sachunterrichts (vgl. Hartinger 2015; Pech/ Schomaker 2013) unerschlossen geblieben. Gleichwohl können aus diesen Praktiken bzw. Erfahrungsmomenten wichtige Anhaltspunkte für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen gewonnen werden. Dieser Beitrag möchte hieran anknüpfen, indem Befunde aus einer explorativen Vergleichsuntersuchung zur Unterrichtspraxis von Lehrkräften sowohl im Gemeinsamen Unterricht der Grundschule wie auch an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) dargestellt und vor dem Hintergrund des bisherigen Diskussionsstandes inklusiver Sachunterrichtspraktiken analysiert werden. Dies geschieht dabei in der Annahme, dass besonders Schüler\*innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der ESE zugeschrieben wird, spezifische Anforderungen an die Ausgestaltungen einer inklusiven Schule (vgl. Stein/ Ellinger 2015) stellen. Ohne an dieser Stelle einer Engführung des Inklusionsdiskurses allein auf Maßnahmen der De-Segregation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Wort reden zu wollen (vgl. Hinz 2013), kumulieren jedoch gerade hier mit Faktoren schulischer Exklusionsmechanismen, sozialer Benachteiligung und geschlechtsspezifischer Bestimmtheiten (vgl. Herz 2014) verschiedene Differenzkategorien, die schulisches Lernen in herausfordernder Weise

---

<sup>1</sup> Hier wird der Terminus Gemeinsamer Unterricht für das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verwandt, wie er für den Erhebungszeitraum bis 2012 schulrechtlich Gültigkeit hatte. Dieser wurde inzwischen durch den Begriff des Gemeinsamen Lernens abgelöst (vgl. SchulG NRW 2014). Beide Begriffe sagen dabei noch nichts darüber aus, bis zu welchem Grad tatsächlich inklusives Lernen realisiert wird, oder ob es sich nur um eine Maßnahme der De-Segregation (vgl. Hinz 2013) handelt.



berühren, sodass, auch unter forschungspragmatischen Gründen einer Abgrenzung des Gegenstandsbereichs, eine Beschränkung auf diesen Aspekt vorgenommen wird, mit dem Bewusstsein der dahingehend beschränkten Aussagekraft und der Gefahr einer Reifizierung bestehender Selektionskategorien.

## 2. Bestände prüfen: Sachunterricht im Spiegel von Integrationsforschung und Inklusionsdiskurs

Ausgangspunkt soll zunächst die Frage sein, wie sich die Forschungslage zum Gemeinsamen Unterricht, hier verstanden zunächst nur als die gemeinsame Beschulung von Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, darstellt.

### *2.1 Integrationsforschung und Inklusionsdiskurs als Bezugspunkte*

Für die Forschung zum integrativen wie auch inklusiven Unterricht lässt sich dabei im Rückgriff auf einschlägige Überblicksdarstellungen (vgl. z.B. Liebermeister/ Hochhuth 1999; Lütje-Klose/ Miller 2015; Korff 2012; Preuß-Lausitz 2009) erkennen, dass fachdidaktische Fragestellungen im Rahmen der bisherigen Integrationsforschung zu wenig und im Kontext inklusiver Forschung erst in jüngster Zeit Berücksichtigung fanden (vgl. Lütje-Klose/ Miller 2015), sodass spezifische Erkenntnisse, wie Lernen in inklusiven Lerngruppen unter einer fachdidaktischen Perspektive zu gestalten sei, praktisch kaum existent sind (vgl. Amrhein/ Reich 2014; Pech/ Schomaker 2013; Seitz 2004). Ähnlich unbefriedigend bzw. teils uneindeutig stellt sich die Forschungslage zur integrativen bzw. inklusiven Beschulung spezifisch für Schüler\*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die in der eigenen Untersuchung im Fokus der Betrachtungen standen, hinsichtlich der vorliegenden empirischen Befunde dar (vgl. z.B. Stein/ Ellinger 2015; Lindsay 2007). Spezifisch didaktische Fragestellungen spielen bis auf die Untersuchung von Textor (2007), in der sie den positiven Einfluss unterrichtlicher Differenzierung auf on-task-Aktivitäten der Schüler\*innen nachweisen konnte, praktisch keine Rolle. Fachdidaktische oder lebensweltliche Fragen bleiben demnach weitgehend ausgeklammert. Umso mehr erscheint es daher bedeutsam insgesamt zu fragen, wie sich die tatsächliche Unterrichtspraxis ausgestaltet.

Gleichwohl wird an verschiedenen Stellen des aktuellen Inklusionsdiskurses die Wichtigkeit eines Einbezugs fachdidaktischer Erkenntnisse für den Erfolg gemeinsamer Lernprozesse deutlich betont, da etwa die Entwicklung individualisierter Curricula (vgl. Kullmann/ Lütje-Klose/ Textor 2014) bzw. die für inklusives Lernen wesentlich gehaltene enge Verschränkung (prozess-)diagnostischer und didaktischer Aspekte (vgl. z.B. Prengel 2013; Simon 2014) ohne eine Orientierung an fachdidaktischen Gegenstands- und Lerntheorien nicht gelingen kann.

## 2.2 Zum Stand inklusiver Unterrichtsforschung zum Sachunterricht

Wie schon mit dem Verweis auf die wenig ergiebige Forschungslage zu fachdidaktischen Fragestellungen im Kontext von integrativem bzw. inklusivem Unterricht stellt sich die Forschungssituation spezifisch zum integrativen bzw. inklusiven Sachunterricht als höchst unbefriedigend dar. Forschungsbefunde hierzu liegen praktisch kaum vor (vgl. hierzu Laubner 2009; Gebauer/ Simon 2012; Pech/ Schomaker 2013). Die ersten wegweisenden Untersuchungen von Seitz (2005) sowie Schomaker (2007) können jedoch die Bedeutsamkeit individueller, etwa ästhetischer oder biografischer, Zugangsweisen und die darin erkennbaren Deutungsmuster der Kinder bezüglich einer Sache aufzeigen. Befunde von Kaiser und Albers (2011) bzw. Blaseio (2011) deuten hingegen drauf hin, dass curriculare Vorgaben und verfügbare Lehrwerke kaum Prämissen einer inklusiven Didaktik entsprechen.

Die spezifische Unterrichtspraxis in Schulen, sowohl bezüglich inklusiver Ansprüche wie auch insgesamt im Sachunterricht, ist durch die didaktische Forschung des Sachunterrichts somit weitgehend unerschlossen geblieben (vgl. Einsiedler 2002; Hartinger 2015; Pech/ Schomaker 2013; Seitz 2004).

Neben diesen marginalen Forschungsbefunden zu inklusivem Sachunterricht findet seit einiger Zeit ein spezifischer Diskurs zu dieser Frage statt, innerhalb dessen erste theoretisch-konzeptionelle Überlegungen hierzu vorgelegt wurden (vgl. Pech/ Schomaker 2013; Seitz 2008; Seitz/ Schomaker 2011; Kucharz 2015). Hierbei wird vor allem der Feuser'sche Ansatz eines Lernens in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand (Feuser 1989) aufgegriffen und sachunterrichtsspezifisch fortentwickelt, etwa durch Seitz (2004; 2005; 2006; 2008) in der Idee der Fraktale als selbstähnlicher Strukturen, bei der nicht durch die Lehrkraft, sondern innerhalb eines gemeinsamen Aushandlungsprozesses in der Lerngruppe der „Kern der Sache“ (Seitz 2006) bestimmt wird. Die Idee eines Lernens am Gemeinsamen Gegenstand stellt demnach ein Kernelement in den ersten theoretischen Entwürfen einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik dar (vgl. Seitz/ Schomaker 2011; Gebauer/ Simon 2012; Pech/ Schomaker 2013; Simon 2015) und scheint damit zumindest für den Sachunterricht besondere Anschlussfähigkeit zu besitzen. Umgekehrt kann der Sachunterricht durch seine grundlegenden Prinzipien, wie etwa Mehrperspektivität, Lebensweltorientierung und Handlungsorientierung, in besonderer Weise eine Schlüsselrolle für das gemeinsame Lernen in einer inklusiven Grundschule einnehmen (vgl. Hinz 2011). Dabei wird auch das Verhältnis von Bildungsanspruch und Kompetenzorientierung für einen inklusiven Sachunterricht zum Teil kritisch hinterfragt (vgl. Pech/ Schomaker 2013; Kucharz 2015). Darin schwingt die Frage mit, inwiefern das Verhältnis von Kind und Sache sowie von individuellem, kooperativem und gemeinsamem Lernen neu zu bestimmen sei (vgl. ebd.). Das für den Sachunterricht ohnehin bedeutsame Spannungsverhältnis von fachlichen und lebensweltlichen Perspektiven wird in einem inklusiven Sachunterricht, in dem die Heterogenität kindlicher

Perspektiven noch zunimmt, in besonderer Weise relevant, sodass etwa Seitz und Schomaker (2011) Vielperspektivität, Diagnostik und Kommunikation als Kernelemente eines inklusiven Sachunterrichts bestimmen, worin sich die verschiedenen Anforderungen in Vermittlung zwischen Sache und Kind bzw. individuellem und gemeinschaftlichem Lernen vereinen lassen. Damit gewinnt auch die Diskussion um eine inklusive Diagnostik für den Sachunterricht aktuell zunehmend an Bedeutung (vgl. Gebauer/ Simon 2012; Giest 2015; Liebers/ Maier/ Prengel/ Schönknecht 2013; Seitz 2007; Simon 2014; vgl. auch Seitz/ Simon in diesem Band). Um die Herausforderung von individuellem und gemeinschaftlichem Lernen in didaktische Entscheidungskategorien überführen zu können, haben sowohl Gebauer und Simon (2012) wie auch Kahlert und Heimlich (2012) entsprechende Planungsschemata für inklusiven Sachunterricht vorgelegt. Insgesamt ergeben sich also einige Orientierungspunkte, anhand derer sich eine wünschenswerte Praxis inklusiven Sachunterrichts beschreiben lässt. Im Anschluss sollen nun das konkrete Forschungsvorhaben sowie einzelne Befunde hieraus skizziert werden.

### 3. Praxis sichtbar machen: Darstellung von Forschungsbefunden zur Unterrichtspraxis im Gemeinsamen Unterricht

Die vorzustellenden Befunde stammen aus einem Dissertationsprojekt, das im Rahmen einer explorativen Vergleichsuntersuchung der Frage nachgeht, wie sich diese sachunterrichtliche Praxis aus Sicht von Lehrkräften gestaltet und was mögliche handlungsleitende Motive hierfür sein könnten. Dabei wurde der vertiefende Fokus darauf gelegt, in welchem unterrichtlichen Rahmen, mit welchen Methoden, zu welchen Themen bzw. in welchen didaktischen Kontexten Sachunterricht unter den spezifischen Bedingungen entsprechender Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE und kontrastierend hierzu im Gemeinsamen Unterricht (GU) an Grundschulen stattfindet. Weiterhin sind die besonderen Bedingungsfaktoren, didaktischen Begründungszusammenhänge und Einstellungen zum Sachunterricht aus Sicht der Lehrkräfte von Interesse, die diese vorzufindende Praxis beeinflussen. Die nachfolgenden Ausführungen sollen sich jedoch im Rahmen einer an dieser Stelle notwendigen inhaltlichen Fokussierung im Wesentlichen auf die Befunde zur Praxis der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht beschränken. Um das empirische Vorgehen, aus dem die zu referierenden Befunde hervorgegangen sind, transparent zu machen, schließt sich eine zusammenfassende Erläuterung des realisierten Forschungsdesigns zur Bearbeitung dieser Fragestellung an.

### 3.1 Kurzdarstellung des Forschungsdesigns

Im Rahmen der realisierten explorativen Vergleichsstudie wurden in einem ersten Schritt mittels eines teilstandardisierten Fragebogens (vgl. Raab-Steiner/ Benesch 2010) postalisch Lehrkräfte im GU an Grundschulen ( $N_{GU}=36$ ) sowie an monokategorialen Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ESE ( $N_{FS}=44$ ) in Nordrhein-Westfalen zu ihrer Unterrichtspraxis befragt. Im Sinne eines sequentiell-integrierenden quantitativ-qualitativen Designs (vgl. Kelle 2007; Kuckartz 2014) wurden dann in einem zweiten Schritt inhaltlich vertiefende, leifadengestützte Expert\*inneninterviews (vgl. Bogner/ Littig/Menz 2014) mit zehn Lehrkräften ( $N_{GU}=5$ ;  $N_{FS}=5$ ) aus der ursprünglichen Stichprobe geführt. Die Auswertung der quantitativen Daten der Fragebogenerhebung erfolgte zunächst im Rahmen einer deskriptiven Datenanalyse, um einen Ist-Stand der vorzufindenden Unterrichtspraxis aus Sicht der Lehrkräfte abbilden zu können. Nachfolgend wurde eine explorative Datenanalyse im Sinne eines Vergleichs zwischen Lehrkräften im GU und an Förderschulen durchgeführt. Die halboffenen Frageitems des Fragebogens wurden einer computergestützten, kategorialen Auswertung mittels MAXQDA zugeführt. Ähnlich wurde mit den Interviewdaten verfahren, die mittels einer computergestützten, kategorisierenden Inhaltsanalyse mit Hilfe von MAXQDA (vgl. Kuckartz 2014a) ausgewertet wurden. Auch lag der Fokus grundsätzlich darauf die Unterrichtspraxis in der Wahrnehmung der Lehrkräfte zu beschreiben, aber auch Unterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings herausarbeiten zu können. Nachfolgend sollen im Sinne des realisierten integrierten quantitativ-qualitativen Forschungsansatzes Befunde entlang der unterrichtlichen Planungsebenen dargestellt werden, um die beschriebene Praxis abbilden zu können. Hierin werden dann die Befunde aus beiden Erhebungsphasen mit einander verknüpft, um ein Gesamtbild entwickeln zu können.

### 3.2 Befunde zur Inhaltsebene des Sachunterrichts

Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden die Lehrkräfte gebeten, die im letzten Schulhalbjahr im Sachunterricht behandelten Themen aufzulisten. Diese Themennennungen wurden dann in einem ersten Auswertungsschritt den verschiedenen Themenschwerpunkten gemäß des geltenden Kernlehrplans Sachunterricht (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2008) zugeordnet. Hierbei ist auffällig, dass fast die Hälfte der genannten Themen auf den Themenschwerpunkt *Natur und Leben*<sup>2</sup> ( $N=184$ ; 48%) entfällt, was der naturwissenschaftlichen Perspektive (vgl. GDSU 2013) im Sachunterricht entspricht.

---

2 Bei den folgend kursiv hervorgehobenen Begriffen handelt es sich um zentrale Kategorien aus der quantitativ-qualitativen Auswertung des Datenmaterials.

### Absolute Nennungen und Prozentanteile

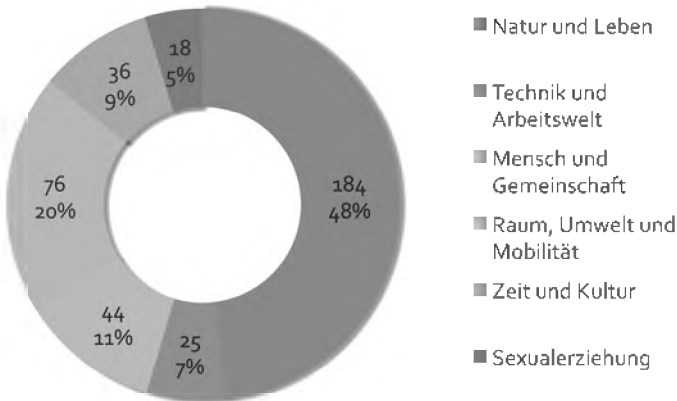


Abbildung 1: Zuordnung der Themen nach Themenschwerpunkten

Neben der Nennung behandelter Themen im Sachunterricht wurden die Lehrkräfte auch gebeten, die Prozentanteile einzuschätzen, die diese Themenschwerpunkte in ihrem Unterricht einnehmen. Auch hier wurde der Bereich *Natur und Leben* mit dem größten Anteil ausgewiesen, jedoch nicht so dominant, wie dies bei der tatsächlichen Themenzuordnung erkennbar wird. Gleichwohl nehmen die anderen Themenschwerpunkte, bis auf den Bereich *Mensch und Gemeinschaft* (GU=23,8%), keinen so großen Raum im Unterricht ein. Jedoch sind die Angaben hier immerhin noch deutlich höher als gemäß der Zuordnung der tatsächlich realisierten Themen in einem Schulhalbjahr. Diese Diskrepanz fällt besonders im Bereich *Mensch und Gemeinschaft*, also der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts (vgl. GDSU 2013), auf. Diese Ergebnisse können dabei in aufschlussreicher Weise mit Befunden aus den halboffenen Frageitems des Fragebogen kontrastiert werden, da hier die Lehrkräfte bezüglich der Inhaltsebene des Unterrichts gefragt wurden, welche Themen oder Inhalte sie für besonders wichtig für den Sachunterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt ESE halten bzw., ob sie einzelne Themen oder Inhalte als problematisch einschätzen. Der Themenbereich, dem hier von vielen Lehrkräften besondere *Wichtigkeit* beigemessen wird, was sicherlich auch mit dem besonderen Förderbedarf der Kinder korrespondiert, ist der Bereich *Mensch und Gemeinschaft* (N=9) bzw. den darin enthaltende Themen wie *soziales Lernen* (N=27), *Gefühle* (N=15), *Ich und die anderen* (N=9) oder *Kinderrechte* (N=1). Als eher *schwieriger Themenbereich* wird hingegen die *Sexualerziehung* (N=7) teils in Konnotation mit *Missbrauchserfahrungen* der Kinder (N=4), aber auch wiederum *Mensch und Gemeinschaft* mit Blick auf das Thema *Familie* (N=5) bzw. den *Umgang mit anderen Kulturen* (N=2) genannt. Demnach wird erkennbar, dass obwohl der Bereich *Mensch und Gemeinschaft* gemeinhin als bedeutsam eingeschätzt wird, hierzu vergleichsweise nur wenige konkrete Inhalte und Themen tatsächlich genannt werden. Gerade hinsichtlich der in den Befunden deutlich

werdenden Diskrepanz zwischen den Bereichen *Natur und Leben*, als inhaltlich dominierender Themenschwerpunkt, und dem Bereich *Mensch und Gemeinschaft*, als inhaltlich wenig konkretem, jedoch wichtig eingeschätztem Schwerpunkt, lässt es sinnvoll erscheinen hierzu vertiefend die Interviewdaten heranzuziehen. Zur thematischen Ausgestaltung des Bereichs *Natur und Leben* beschreiben Lehrkräfte im GU *chemisch-physikalische Inhalte* anhand von Themen wie *Luft, Magnetismus, Schall, Wärme, Strom*. Insgesamt werden von den Lehrkräften damit chemisch-physikalische Inhalte in enger Verbindung mit der *Durchführung von Versuchen und Experimenten* gesehen. *Biologische Inhalte* treten dagegen in Form der Thematisierung von *Einzeltieren (Igel, Regenwurm)* oder etwa der Thematik *Zähne* bei den Lehrkräften im GU in Erscheinung. Ebenso lässt sich das Motiv ausmachen, *biologische Inhalte* in Verbindung mit der *Nutzung außerschulischer Lernorte* in den Sachunterricht einzubeziehen.

Der Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft*, und dies korrespondiert in dieser Hinsicht mit den wenigen konkret genannten Inhalten aus diesem Bereich in der Fragebogenerhebung, zeichnet sich durch eine gewisse inhaltliche Unschärfe aus.

„Mensch und Gemeinschaft bin ich jetzt nicht so sicher, wenn wir jetzt zum Beispiel Klassenrat... zählt so was?“ (Interview B7: 32)

*Soziales Lernen* steht dabei im Vordergrund und wird auch als Notwendigkeit erachtet. So beschreiben die Lehrkräfte im GU *Soziales Lernen, außerunterrichtliche Projekte, die eigene Person und das soziale Umfeld* als Inhalte des Sachunterrichts bzw. verstehen diesen Bereich als eher *fächerübergreifendes Thema*.

Bezogen auf die Frage nach Aspekten, die bei der Auswahl von Inhalten und Themen besondere Relevanz besitzen, erhielten die Faktoren *Lebensweltbezug* (N=60), die Berücksichtigung von *Schüler\*innenteressen* (N=47) und das Aufgreifen *jahreszeitlicher* Bezüge (N=38) die meiste Zustimmung. Demgegenüber spielen *fachliche Systematiken* (N=3), *Anregungen durch Verlagsmaterialien* (N=7) oder auch *Vorgaben durch ein Lehrwerk* (N=7) bei den meisten Lehrkräften eher keine Rolle für die Inhaltsauswahl.

Aufschlussreich hinsichtlich der Begründungen für die Auswahl bestimmter Themen und Inhalte stellen sich die Befunde aus den durchgeführten Expert\*inneninterviews dar. Lehrkräfte im GU begründeten die Auswahl bestimmter Inhalte über die *Verfügbarkeit von Materialien, Interessen* wie auch spezifische *Voraussetzungen der Schüler\*innen, die Kompetenz der Lehrkraft* bezogen auf bestimmte Themen oder auch die generelle *Zugänglichkeit des Themas* im Sinne von Anschaulichkeit und Konkretheit.

In einem ersten Zwischenfazit sollen die Befunde zur inhaltlichen Ebene des Sachunterrichts noch einmal zusammengefasst werden. So scheinen in der Unterrichtspraxis Themen aus der *naturwissenschaftlichen Perspektive* des Sachunterrichts zu dominieren. Hier kommt dem *Experimentieren* aus Sicht der Lehrkräfte besondere Bedeutung im Sinne eines Spezifikums des

Sachunterrichts zu, auch wenn hier einzelne Probleme mit Blick auf Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt ESE gesehen werden. Ebenso wird die *Nutzung außerschulischer Lernorte* als Möglichkeit hervorgehoben. Demgegenüber wird der *sozialwissenschaftlichen Perspektive* des Sachunterrichts große Bedeutung zugeschrieben. Jedoch bleibt dieser Themenbereich eher unscharf und teils inhaltsleer bzw. bleibt die Frage, ob hier nicht sachunterrichtsfremde Inhalte bestimmen, virulent. So dominiert *soziales Lernen* als *fächerübergreifendes Prinzip* diesen Bereich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte. *Schüler\*inneninteressen*, *Lebensweltbezug* und *Schüler\*innenvoraussetzungen* scheinen die Inhaltsauswahl zu beeinflussen. Doch ist diese ebenso durch die *Verfügbarkeit von Materialien* wesentlich geprägt. Die sozialen bzw. individuellen Problemlagen der Kinder (Familiensituation, Traumatisierung) werden seitens der Lehrkräfte sehr wohl als Faktor für die inhaltliche Auseinandersetzung wahrgenommen und hier einerseits als Schwierigkeit beschrieben, aber auch als Auftrag, etwa für *soziales Lernen* in diesem Feld verstanden. *Fachliche Systematiken* oder *Richtlinienvorgaben* spielen hingegen nur eine untergeordnete Rolle für die inhaltliche Ausgestaltung des Sachunterrichts.

### 3.3 Befunde zur Methodenebene des Sachunterrichts

An dieser Stelle soll zunächst ein Blick auf die organisatorische Ausgestaltung des Sachunterrichts geworfen werden. Im Rahmen der Fragebogenerhebung wurden die Lehrkräfte hierzu gebeten die Häufigkeit, mit der sie bestimmte *Organisationsformen* im Sachunterricht nutzen, einzuschätzen.

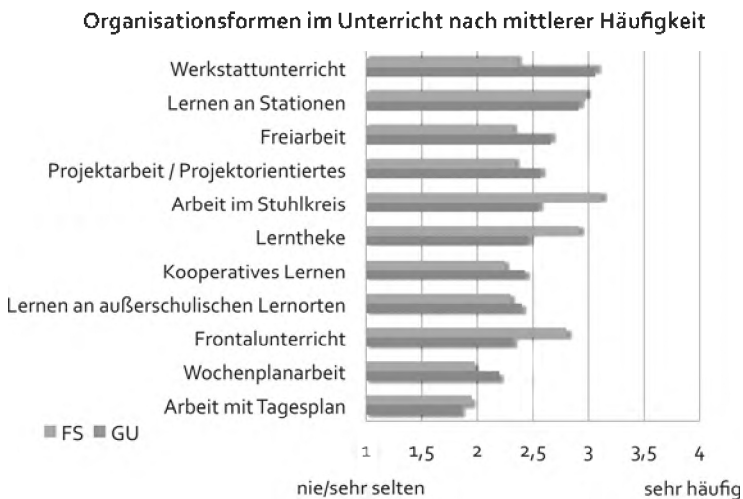


Abbildung 2: Häufigkeit der Nutzung von Organisationsformen

Dabei wird bereits anhand der mittleren Häufigkeiten deutlich, dass durchaus verschiedene Organisationsformen für den Unterricht genutzt werden. Sowohl solche Formen werden eingesetzt, die stärker individuelles

Lernen ermöglichen, wie *Werkstattunterricht*, *Lernen an Stationen* oder *Lerntheke*, wie auch Formen des gemeinschaftlichen Lernens, also *Arbeit im Stuhlkreis* oder *Frontalunterricht*.

Mittlere Häufigkeiten der Nutzung folgender Sozialformen im Sachunterricht...

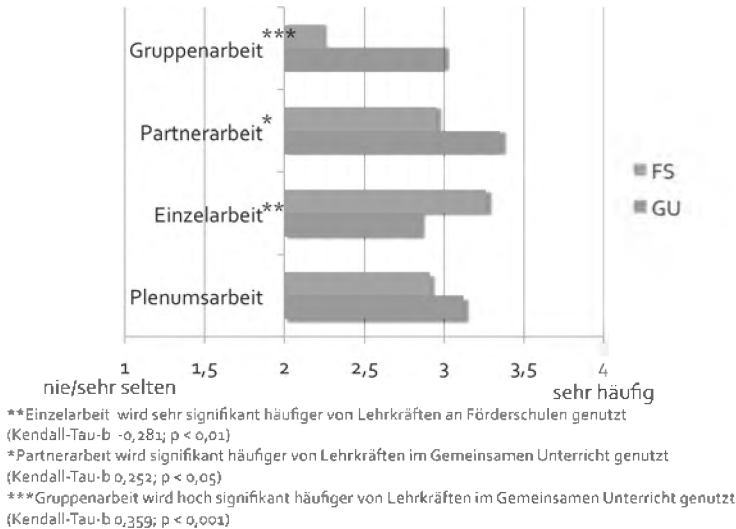


Abbildung 3: Häufigkeit der Nutzung Sozialformen

In Ergänzung zu den in der Abbildung dargestellten Befunde zum Einsatz spezifischer Sozialformen betonen Lehrkräfte im GU das *Störungspotential* der Einzelarbeit, da Schüler\*innen Kontakt untereinander suchten und diese Form der Arbeit nur zeitlich begrenzt sinnvoll erscheine. Einzeln befragte Lehrkräfte *problematisieren* demnach den Einsatz von Einzelarbeit für den Sachunterricht, indem sie auf den *geringen Lerneffekt* verweisen.

„Man macht so 'n bisschen was vor sich hin, was aber keinen großen Effekt hat. Deshalb finde ich, dass man es auch nicht zu häufig einsetzen sollte.“  
 (Interview B4: 64)

Es werden somit eher die *Vorteile der Gruppenarbeit* betont und die Lehrkräfte zeigen hier bezogen auf die Störanfälligkeit dieser Sozialform ein *differenziertes Störungsempfinden*.

„Also da hat man da natürlich dann auch einen Pegel sag ich mal, also an... aber nicht als störend, sondern wenn ich Gruppenarbeit habe, dann kann ich sagen zehn Minuten ist Gruppenarbeit, dann kann man halt auch quatschen und machen und laufen. (Interview B5: 70)

Insgesamt wird Partnerarbeit als wichtige *Übergangsform* zur Gruppenarbeit mit der *Notwendigkeit*, diese spezifisch zu *üben*, benannt, wobei sowohl Formen *fakultativer* wie auch *kooperativer Partnerarbeit* (vgl. Wocken 2013) Anwendung finden. Die Bedeutung der *Paar- und Gruppenbildung* (Zufall, Wahl oder Steuerung durch die Lehrkraft) für das Gelingen der Arbeit wird betont, sodass Partnerarbeit teils als *unproblematisch* beschrieben, teils aber auch deren *Störungspotential* hervorgehoben wird.



Für die *Gruppenarbeit* werden aber *Problemstellen* bei der Umsetzung berichtet.

Hinsichtlich der Methodenauswahl generell werden, ähnlich wie schon bei der Inhaltsauswahl, seitens der Lehrkräfte unterschiedliche Motive beschrieben. Bei den interviewten Lehrkräften im GU dominiert, wie schon bei den Inhalten, das Motiv der *Verfügbarkeit von Materialien*. Daneben spielen *Schüler\*inneninteressen*, Aspekte der *praktischen Umsetzbarkeit*, die *Themenspezifität* als Kopplung von Inhalt und Methode, die jeweilige *Klassenstufe* wie auch die *Schüler\*innenvoraussetzungen* eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus konnte auch das Motiv der *gezielten Methodenverknüpfung*, etwa von gemeinsamen Situationen (Gespräche) mit individuellen Phasen (Einzelarbeit am Arbeitsblatt) oder von Durchführungsphase (Versuche) mit Beobachtung und Dokumentation (GU) herausgearbeitet werden.

Als weiteres Zwischenfazit lassen sich demnach verschiedene Aspekte zur methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts als Ergebnisse benennen. So scheint auch die Methodenauswahl stark durch die *Verfügbarkeit von Materialien* wie auch der *praktischen Umsetzbarkeit* bestimmt zu sein. Es werden jedoch deutlich Organisations- und Sozialformen genutzt, die Kommunikation wie auch Kooperation in geöffneten Lernarrangements ermöglichen.

### *3.4 Befunde zu didaktischen Problemstellen und Potentialen für die Schüler\*innen*

Anknüpfend an die Frage, welche Aspekte als problematisch für einen Sachunterricht für Kinder mit besonderen Bedarfen angesehen werden, sollen an dieser Stelle noch Befunde zu *didaktischen Problemstellen* berichtet werden. Gleichzeitig gilt es anhand der Interviewdaten einen Blick auf die *Potentiale des Sachunterrichts* zu richten, die von den befragten Lehrkräften für ihre Schüler\*innen beschrieben werden. Seitens der Lehrkräfte im GU wird hier sehr deutlich die *Nutzung von Schriftsprache* als Schwierigkeit wie auch ein möglicherweise zu *hohes Abstraktionsniveau* der Inhalte benannt. Weiterhin können *kooperative Lernsituationen*, aber auch eine zu enge *themenspezifische Interessiertheit* der Schüler\*innen Problemstellen sein. Dabei spielt auch der *Zeitfaktor*, also etwa zu knappe oder generell ungünstige zeitliche Rahmenbedingungen eine bedeutende Rolle. Diesem *Zeitfaktor*, d.h. dass andere schulische bzw. unterrichtliche Belange wichtiger erscheinen, wird besonders betont.

Trotz dieser Problemaspekte nehmen die befragten Lehrkräfte im Sachunterricht eine *hohe Beteiligung* und ein *hohes Interesse* gerade der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wahr und sehen hier die *Chance*, *spezifische Schüler\*inneninteressen* in besonderer Weise berücksichtigen zu können. Dies korrespondiert dabei mit einem generell *positiven Erleben* des Sachunterrichts durch die Schüler\*innen. Gleichwohl wird der Sachunterricht durch diese nicht als zusammenhängender Lernbereich wahrgenommen, sondern als *Addition von Einzelthemen*. Das

*Vorwissen* wird ambivalent beschrieben. Einerseits betonen die Lehrkräfte das umfängliche Vorwissen einzelner Kinder, andererseits sind sie immer wieder überrascht darüber, dass jegliches Vorwissen zu fehlen scheint.

#### 4. Aufgaben benennen: Interpretation der Befunde mit Blick auf das Gemeinsame Lernen im Sachunterricht

Abschließend sollen aus der Interpretation der Befunde und der Verknüpfung mit den zuvor referierten theoretischen Bezugspunkten mögliche Schlussfolgerungen für die Ausgestaltung eines inklusiven Sachunterrichts gezogen, wie auch zukünftige Aufgaben hierzu benannt werden. Auf inhaltlicher Ebene bleibt zu fragen, inwieweit unterschiedliche lebensweltliche Bezüge der Kinder besonders mit Blick auf die soziale Dimension des Sachunterrichts für einen zukünftigen inklusiven Sachunterricht auszuschärfen und Problemfelder kindlicher Lebenswelten stärker in den Blick zunehmen sind. Es zeichnen sich hinsichtlich der heterogenen Voraussetzungen der Kinder offene Fragen bezüglich des Verhältnisses von Lebensweltbezug und individuellen Voraussetzungen ab. Dies könnte etwa eine Ausschärfung der sozialwissenschaftlichen Perspektive implizieren, aber auch auf die große Bedeutsamkeit entsprechender Konzeptionen didaktischer Diagnostik für einen inklusiven Sachunterricht (vgl. Liebers/ Maier/ Prengel/ Schönknecht 2013) verweisen. Demgegenüber bietet die Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Inhalten offenbar Potentiale für ein Lernen am Gemeinsamen Gegenstand durch Experimente und Versuche als handlungsorientierte Zugangsweisen auf Ebene konkret erfahrbarer Phänomene. Offenbar spielt recht pragmatisch darüber hinaus jedoch die Verfügbarkeit geeigneter Materialien eine große Rolle für die Bereitstellung anregender Lernarrangements, was auch als Auftrag an die Didaktik des Sachunterrichts verstanden werden kann, entsprechende Materialien bereitzustellen bzw. zu entwickeln. Geforderte Aspekte von Kommunikation und Kooperation (vgl. Pech/ Schomaker 2013; Kullmann/ Lütje-Klose/ Textor 2014) werden gemäß der Befunde bereits im Gemeinsamen Unterricht realisiert. Es gelingt scheinbar das Spannungsverhältnis von Offenheit und Strukturierung auf methodischer Ebene hinreichend zu lösen. Offen bleibt jedoch die Frage, inwiefern die besonderen Förderbedürfnisse der Schüler\*innen in Verbindung mit fachlichen Aspekten integriert werden können und sollen (vgl. etwa Kahlert/ Heimlich 2012).

Der Sachunterricht schafft es aus Sicht von Lehrkräften erkennbar den Anspruch eines gemeinsamen Lernens weitgehend einzulösen: Hierfür bedarf es jedoch auch geeigneter didaktischer Materialien, einer Diskussion über Lebensweltbezüge von Inhalten und abschließend vor allem Zeit für nachhaltiges Lernen. Als Ausblick gilt es demnach in zukünftiger Forschung

weiter zu klären, wie der Forderung nach Kommunikation und Kooperation auch bei Kindern mit komplexen Problemlagen entsprochen werden kann, da kommunikative und kooperative Lernsituationen als didaktische Problemstellen beschrieben werden. Ebenso muss im Dialog mit Schulpraxis bestimmt werden, wie der Bedeutung der Verfügbarkeit von Materialien aus Sicht der Lehrkräfte hinreichend entsprochen werden kann (vgl. hierzu auch Blaseio 2011), um Lehrkräfte in der Praxis des Gemeinsamen Lernens in der Grundschule bei dieser Aufgabe zu unterstützen.

## Literatur

- Amrhein, Bettina/ Reich, Kersten (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Amrhein, Bettina/ Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, S. 31-44
- Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden: Springer VS
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28. Jg., H. 1, S. 4-48
- Blaseio, Beate (2011): Inklusives Sachlernen in den Grundschullehrplänen Deutschlands. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89-96
- Einsiedler, Wolfgang (2002): Empirische Forschung zum Sachunterricht – ein Überblick. In: Spreckelsen, Kay/ Möller, Kornelia/ Hartinger, Andreas (Hrsg.): Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17-38
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts GDSU (2013) (Hrsg.): Perspektivrahmen Sachunterricht. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [letzter Zugriff: 22.03.2016]
- Giest, Hartmut (2015): Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In: Schäfer, Holger/ Rittmeyer, Christel (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 214-228
- Hartinger, Andreas (2015): Empirische Zugänge. In: Kahlert, Joachim/ Fölling-Albers, Maria/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ Miller, Susanne/ Wittkowski, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47-51
- Herz, Birgit (2014): Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 65. Jg., H. 1, S. 4-14
- Hinz, Andreas (2011): Inklusive Pädagogik – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-38
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische

- Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2013). URL <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/issue/view/3> [letzter Zugriff: 18.12.2015]
- Kahlert, Joachim/ Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle. In: Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer. S. 153-190
- Kaiser, Astrid/ Albers, Stine (2011): Inklusion durch Lernaufgaben in Sachunterrichtsbüchern – ein Widerspruch. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79-88
- Kelle, Udo (2007): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag
- Korff, Natascha (2012): Inklusiver Unterricht – Didaktische Modelle und Forschung. In: Benkmann Rainer/ Chilla, Solveig/ Stapf, Evelyn (Hrsg.): Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke. Immenhausen: Prolog, S. 138-157
- Kuckartz, Udo (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer VS
- Kuckartz, Udo (2014a): Qualitative Inhaltsanalyse. Methode, Praxis, Computerunterstützung. 2. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa
- Kucharz, Diemut (2015): Inklusiver Sachunterricht. In: Huf, Christina/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 221-236
- Kullmann, Harry/ Lütje-Klose, Birgit/ Textor, Annette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Amrhein, Bettina/ Dziak-Mahler, Myrle (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann, S. 89-107
- Laubner, Marian (2009): Sachunterricht und Inklusion – eine Literaturübersicht. In: widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe Nr. 13, Oktober 2009 (9 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/inklupdf> [letzter Zugriff: 13.06.2016]
- Liebers, Katrin/ Maier, Petra/ Prengel, Annedore/ Schönknecht, Gudrun (2013): Pädagogische Diagnostik und Lernwege von Kindern im inklusiven Sachunterricht. In: Wittkowske, Steffen/ Maltzahn, Katharina von (Hrsg.): Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-62
- Liebermeister, Kristina/ Hochhuth, Maili (1999): Separation und Integration. Die Geschichte des Unterrichts für behinderte Kinder. Weinheim & München: Juventa
- Lindsay, Geoff (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. In: British Journal of Educational Psychology, 77. Jg., H. 1, S. 1-24
- Lütje-Klose, Birgit/ Miller, Susanne (2015): Inklusiver Unterricht – Forschungsstand und Desiderata. In: Peter-Koop, Andrea/ Rottmann, Thomas/ Lüken, Miriam (Hrsg.): Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule. Offenburg: Mildenerberger, S. 10-32

- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2008): Lehrplan Sachunterricht für die Grundschulen des Landes Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf
- Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In: Ackermann, Karl Ernst/ Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 341-359
- Prenzel, Annedore (2013): Inklusive Bildung in der Grundschule. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt a. M.: Grundschulverband
- Preuss-Lausitz, Ulf (2009): Integrationsforschung. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim & Basel: Beltz. S. 458-470
- Raab-Steiner, Elisabeth/ Benesch, Michael (2010): Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung. 2. Auflage. Wien: Facultas WUV
- SchulG NRW (2014): Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen – SchulG vom 15. Februar 2005 (GV. NRW S. 102) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17.06.2014 (GV. NRW. S. 336) gemäß dem Stand vom 15.06.2014. URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [letzter Zugriff: bitte ergänzen]
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg: DIZ
- Seitz, Simone (2004): Forschungslücke inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215-231
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem „Kern der Sache. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2006). URL: <http://www.inklusion-online.net> [letzter Zugriff: 18.12.2015]
- Seitz, Simone (2007): Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In: Graf, Ulrike/ Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 190-197
- Seitz, Simone (2008): Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In: Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.): Integrative Dimensionen des Sachunterrichts. Neuere Zugangsweisen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 169-180
- Seitz, Simone/ Schomaker, Claudia (2011): Sachunterricht in der inklusiven Grundschule – ohne kognitive Beeinträchtigungen. In: Ratz, Christoph (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als Herausforderung. Oberhausen: Athena, S. 155-169
- Simon, Toni (2014): Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In: Bernhardt, Nora/ Hauser, Mandy/ Poppe, Frederik/ Schuppener, Saskia (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-140

- Simon, Toni (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Liebers, Katrin/ Landwehr, Brunhild/ Marquardt, Anne/ Schlotter, Kezia (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-234
- Stein, Roland/ Ellinger, Stephan (2015): Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Stein, Roland/ Müller, Thomas (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 76-109
- Textor, Anette (2007): Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wocken, Hans (2013): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege. Hamburg: Feldhaus

**„Und dann hat die Lehrperson mir gesagt, dass (...) der wahrscheinlich eh bald abgeschoben wird“.**

## **Vorstellung und kritische Reflexion eines Hochschulseminars zum Thema „Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht“**

### **1. Einleitung**

Die Universität als Ort der Lehrer\*innenbildung kann angesichts einer fortschreitenden Transformation des Schulsystems hin zu inklusiven Strukturen etablierte Lehrkonzepte nicht unhinterfragt lassen. Ein Blick auf die Forschung zeigt, dass sich beispielsweise empirisch angelegte Projekte inklusionsbezogenen Einstellungen und Beliefs angehender Lehrer\*innen widmen, um Anknüpfungspunkte für eine veränderte hochschuldidaktische Lehre zu formulieren oder Wirksamkeiten bereits etablierter Restrukturierungen für ein ‚Mehr‘ an Inklusion (vgl. z.B. Feyerer 2014; Moser/ Schäfer/ Redlich 2011; Demmer-Dieckmann 2007, 2010) aufzuzeigen<sup>1</sup>.

Die Tagung der AG Inklusion/inklusive Sachunterricht der GDSU am elften und zwölften September an der Humboldt-Universität zu Berlin fokussierte Fragen, die eine veränderte Hochschullehre betreffen, nur am Rande. Der folgende Beitrag möchte diesem Desiderat etwas entgegensetzen, indem die Konzeption eines Seminars zum inklusiven Sachunterricht skizziert werden soll, das im Sommersemester 2015 an der Freien Universität Berlin gehalten wurde und sich mit Begriffen wie Inklusion und Heterogenität auseinandersetzte sowie sich aus ihnen ergebenden Chancen und Herausforderungen für eine inklusive Sachunterrichtsdidaktik. Da diese beiden Begriffe für die Seminarkonzeption von zentraler Bedeutung waren, werden sie hier theoretisch knapp umrissen, sowie Implikationen für die Hochschullehre dargelegt. Anschließend wird das Seminar in seinem grundlegenden Aufbau beschrieben. Die theoretischen und konzeptionellen Ausführungen werden bereichert durch die Ergebnisse einer kleinen, non-

---

1 Ungeklärt muss an dieser Stelle die Frage nach inhaltlicher Validität der verwendeten Skalen und Items bleiben.

Beide Publikationen von Demmer-Dieckmann (vgl. 2007; 2010) zeigen durch einen Vergleich jedoch eine nicht unproblematische Übernahme integrationsbezogener Konzepte und Begriffe aus der Zeit der Integrationsforschung hinein. Es bleibt fraglich, inwieweit die Begriffe „Gemeinsamer Unterricht“ (Demmer-Dieckmann 2010, S. 260) oder „kooperatives und gemeinsames Lernen“ (ebd., S. 261) nun synonym verwendet werden oder eine Bedeutungsverschiebung erfahren in Richtung eines ‚Mehr‘ an Inklusion. Denn einleitend heißt es: „Daher müssen Kompetenzen für inklusive Bildung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf in die Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Lehrämter übernommen werden (...)“ (ebd., S. 258).

formalen Erhebung von Aussagen der Studierenden. Festgehalten wurden diese anhand von Gedächtnisprotokollen im Anschluss an jede Sitzung. Ihre Auswertung und Diskussion soll an das Ende des Beitrags gestellt werden und dazu beitragen, einerseits den theoretischen Teil des Beitrags auch mit Blick auf die spezifischen Erfordernisse einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik zu schärfen und andererseits Grenzen und problematische Aspekte des dargelegten Seminarentwurfs kritisch zu betrachten und Ansätze einer Weiterentwicklung zu formulieren<sup>2</sup>.

## 2. Inklusion und Heterogenität: Stand und Perspektiven

Schaut man auf die Inklusionsdebatte, so fällt auf, dass je nach Begriffsverständnis (siehe auch Pech/ Schomaker/ Simon in diesem Band) recht unterschiedliche Zielsetzungen mit der Forderung nach einem inklusiven Schulsystem verbunden sind. Das geht schon mit der Frage einher, ob überhaupt an einer zielgruppenspezifischen Förderung festgehalten wird und so Inklusion in einem engen Verständnis von Heterogenität, beispielsweise als „Inkludierung“ besonderer Personenkreise – z.B. Menschen mit vermeintlicher Behinderung –, verstanden wird. Kritisiert wird dieser sehr personenspezifische Ansatz aufgrund der alleinigen Fokussierung auf die De-Segregation von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Hinz 2013). Er steht damit im Widerspruch zu einem breiten Verständnis von Inklusion, welches das gesamte Spektrum menschlicher Vielfalt mit einbezieht (vgl. Hinz 2011a). Schließlich geht es auch um die Frage, ‚welche‘ Heterogenität gemeint ist. Eine leistungsbezogene Heterogenität wird häufig kritisch problematisiert und „homogenisierende Inklusion“ (Emmerich/ Hormel 2013, S. 75) als Mittel zur Überwindung von Leistungsdivergenzen benutzt. Ein Verständnis von Inklusion, welches den Fokus auf gesellschaftliche Heterogenitätsdimensionen, wie unterschiedliche Geschlechter oder den kulturellen Orientierungsrahmen, legt, kommt häufig als sozial-emotionales Bildungskonzept einher, welches eigene und fremde Vorurteile/Stereotype thematisiert und gesellschaftliche Ungleichheiten problematisiert (vgl. Budde/ Hummerich 2013). Abschließend sei noch auf Prengel (2006, 62) verwiesen, die in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ Grundzüge einer „Pädagogik der subjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prengel 2006, 62) heraus arbeitet. In seiner Breite kann der Diskurs an dieser Stelle nicht thematisiert werden, dazu sei auf einschlägige

---

2 Da die im Verlauf des Beitrags dargestellten Aussagen der Studierenden nicht systematisch erhoben wurden, werden im Vorfeld ihrer ‚Auswertung‘ und Diskussion keine forschungsmethodischen Grundlagen dargestellt. Es sei darauf verwiesen, dass es nicht das Ziel ist mithilfe der Aussagen wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse zu generieren. Vielmehr sollen die protokollierten Aussagen Einblicke in die Seminararbeit und dort stattgefundene Reflexion erlauben und durch ihre Darstellung Impulse für eine Weiterentwicklung des vorgestellten Seminars zu setzen und zu begründen versucht werden. Die exemplarisch ausgewählten Aussagen besitzen damit einen eher illustrativen Charakter.



Publikationen verwiesen, die sich an einer Zusammenschau versuchen (vgl. Cramer/ Harant 2014).

Dem noch näher zu erläuternden Seminar liegt ein Inklusionsverständnis zugrunde, welches sich auf rechtliche Dokumente wie die UN-Behindertenrechtskonvention stützt und vielfach auch durch seine Abgrenzung zum Begriff der Integration definiert wird (vgl. Textor 2015). In diesem Sinne werden inklusive Gesellschaften von den Teilsystemen bzw. Institutionen einer Gesellschaft her gedacht und auf Partizipationsmöglichkeiten für soziale Gruppen hin analysiert. Teilhabe an der Gesellschaft ist damit nicht mehr an Einzelleistungen des Individuums geknüpft, sondern durch den Abbau von Barrieren und Zugangshemmnissen von Institutionen zu realisieren. Weiterhin liegt der Fokus nun nicht mehr nur auf Menschen mit Beeinträchtigungen, sondern ebenso auf weiteren Heterogenitätsdimensionen wie der des Geschlechts oder der kulturellen Herkunft. Aufbauend auf diesem Gedanken werden auch 2-Gruppen-Theorien und eine zielgruppenspezifische Zuweisung von Ressourcen mit einem Fragezeichen versehen und mit ihnen verbundene Stigmatisierungseffekte kritisch reflektiert (vgl. ebd., S. 25f).

Auch der Sachunterricht als zentrales Fach der Primarstufe nimmt sich in den letzten Jahren immer mehr dieser Debatte an, nicht zuletzt auch aufgrund der fachlichen und didaktisch/methodischen Vielfalt des Faches, die „eine Grundorientierung in Richtung auf Inklusion“ in sich birgt und „Bildung für alle an allem“ ermöglicht (Hinz 2011b, S. 34). Analog zum Inklusionsdiskurs allgemein können aber auch hier verschiedene Positionen und Ansätze, der Forderung nach Inklusion zu begegnen, verzeichnet werden. Diesem Gedanken folgend sind in den letzten Jahren eine Vielzahl von Vorschlägen für eine didaktische (Neu-)Strukturierung des Sachunterrichts unter inklusiver Perspektive zu verzeichnen (siehe auch Pech, Schomaker, Simon in diesem Band). Sie alle versuchen, der angesprochenen Komplexität von Inhalten und Lernformen gerecht zu werden. Seitz (vgl. 2005) plädiert für eine Didaktik, die nach dem „Kern der Sache“ ausgehend von Vorstellungen der Schüler\*innen fragt. Gaedtke-Eckardt (vgl. 2010) lotet das Potenzial der ästhetischen Bildung für einen binnendifferenzierten Unterricht aus, während Kahlert und Heimlich (vgl. 2012) hierfür eine Weiterentwicklung inklusionsdidaktischer Netze vorschlagen. Gebauer und Simon (vgl. 2012) versuchen, das eben skizzierte Verständnis von Inklusion sowie die fruchtbaren Impulse aus der Sachunterrichtsdidaktik in einem, zum derzeitigen Stand sehr komplexen, didaktischen Handlungs- und Planungsmodell zu vereinen und weiterzuentwickeln.

### 3. Inklusion im Lehramtsstudium

Die Etablierung inklusiver Settings im Bildungssystem hat auch für die Ausbildung angehender Lehrer\*innen gewichtige Konsequenzen.

Offen (vgl. 2014) schreibt, dass ein Studium des Sachunterrichts unter inklusiven Gesichtspunkten es erfordert, sich mit Themen zu beschäftigen, die eine inklusive Diagnostik genauso thematisieren wie die Herausforderungen der Bildung interdisziplinärer Teams, kooperative Lernformen oder das Spannungsfeld zwischen thematischer und pädagogischer Differenzierung. Angesichts der Struktur bisheriger Studiengänge „setzt das Werben von Inklusion vor allen Dingen auf der Ebene der Haltungen von Lehrpersonen an“ (ebd., S. 4). Da Inklusion – wie gezeigt wurde – untrennbar mit einem kritisch-reflexiven Verständnis von Heterogenität und den Umgang mit selbiger verbunden ist, erscheint dieses Zitat als elementar, wenn einer konsequenten Thematisierung von Inklusion noch nicht genügend Raum gegeben wird. Es geht darum, zusammen mit den Studierenden eine Offenheit für inklusive Settings herzustellen, sowie die Bereitschaft auch die eigene (Bildungs-)Biografie kritisch zu reflektieren. An diesem Punkt setzte das im Folgenden vorgestellte Seminar mit verschiedenen Theorie- und Praxisanteilen an.

#### 4. Konzeption des Seminars

Das vorzustellende Seminar mit dem Titel ‚Inklusion, Heterogenität und Sachunterricht‘ wurde im Sommersemester 2015 an der Freien Universität zu Berlin durchgeführt. Planmäßig als letztes Seminar vor der Bachelorarbeit besitzt dieser Teil des Studiums 4 Semesterwochenstunden und damit die doppelte Länge eines normalen Seminars. Mit dem von der Studienstruktur vorgegebenen Obertitel „Interdisziplinäre Studien“ sind ganz unterschiedliche Themenbereiche angesprochen, insbesondere solche, denen in den vergangenen fünf Semestern nicht genug Zeit eingeräumt werden konnte.<sup>3</sup>

Die getätigten theoretischen Ausführungen wurden dabei in ein Seminarkonzept überführt, das theoretische und praktische Anteile gleichermaßen beinhaltet. Zentral war Vermittlung von Fachwissen über verschiedene Heterogenitätsdimensionen. Dabei lag der Fokus auf einer gemeinsamen Nachzeichnung der Differenzdiskurse über kulturelle Heterogenität, Geschlecht sowie sonderpädagogischen Förderbedarf respektive Behinderung. Anknüpfungspunkte waren hierbei in einem ersten Schritt die kritische Analyse unterschiedlicher (historischer und aktueller) Definitionen von Heterogenität, beispielsweise innerhalb der Ausländerpädagogik (später interkulturelle oder Migrationspädagogik), der personenzentrierten Heilpädagogik oder der Spezifika von Mädchen- und Jungenpädagogik. Es wurde versucht, durch die Abgrenzung von defizit- und differenzorientierten Ansätzen zu reflexiven, dekategoriellen Ansätzen

---

<sup>3</sup> Gelegentlich kamen Studierende auch in vorigen Semestern mit dem Thema Inklusion oder mit einzelnen Heterogenitätsdimensionen in Berührung. Es lassen sich jedoch keine Aussagen über die gesamte Teilnehmergruppe treffen aufgrund der hohen Heterogenität möglicher Studienverläufe sowie inhaltlicher Schwerpunkte der besuchten Veranstaltungen.

Kontinuitäten und Beziehungen herzustellen und gemeinsam zu erarbeiten, wie diese Ansätze in die Schulpädagogik hinein wirkten und stellenweise noch in der Gegenwart pädagogisches und öffentliches Handeln und Denken bestimmen. Auch Fragen nach den Auswirkungen auf die Sachunterrichtsdidaktik wurden in diesem Zusammenhang aufgegriffen. Inhalte der einzelnen Sitzungen waren so beispielsweise die Betrachtung von Lehrmaterialien und ihre (implizite) Darstellung von Verschiedenheit, das Beleuchten sonderpädagogischer Diagnostik- und Fördermaterialien auf aussonderndes bzw. stigmatisierendes Potenzial oder eine kultursoziologische Analyse von Aussagen in Polit-Talkshows zum Thema Integration. Insbesondere der Bezug auf reifizierende Momente gegenwärtiger gesellschaftlicher, institutioneller und unterrichtlicher Strukturen versuchte die Notwendigkeit eines reflexiven kritischen Umgangs mit 2-Gruppen-Theorien im Rahmen von Inklusion zu verdeutlichen. Damit soll eine Brücke von Fachwissen hin zu Einstellungen im Seminar geschlagen werden.

Abschließend sollte der Schritt in die Praxis gewagt werden, um Inklusion nicht nur als etwas zu erleben, was lediglich in der Theorie funktioniert. Dazu bekamen die Teilnehmer\*innen des Seminars Kontakte zu Schulen, die sich auf dem Weg zur Inklusion befinden. In Absprache mit der Lehrkraft sollten dann, nach einer kurzen Hospitationsphase, in Gruppen von fünf bis sechs Studierenden kleine Praxisprojekte durchgeführt werden, die ein für die Klasse zum damaligen Zeitpunkt aktuelles Thema unter inklusiver Perspektive aufarbeiten und in ein bis zwei Unterrichtsstunden durchgeführt wurden. Dabei wurde sich am didaktischen Handlungs- und Planungsmodell für den Sachunterricht von Gebauer und Simon (2012) orientiert. Dessen vielfältige Bausteine und didaktischen Ansätze wurden im Vorfeld im Seminar gemeinsam herausgefiltert und besprochen. Dabei konnte, je nach Eignung des Themas, nach geschlechtlicher, kultureller oder behinderungsbezogener Dimension differenziert werden. Eine Reflexion und Nachbesprechung des Praxisanteils erfolgte anschließend am Ende der Vorlesungszeit im gemeinsamen Gespräch. Eigens gemachte Erfahrungen sowie die Beobachtung und Durchführung von Unterricht unter inklusiver Perspektive sollten in diesem Teil des Seminars abstraktes Wissen um Inklusion und Heterogenität konkret erfahr- und machbar werden lassen. Intendiert ist damit auch an dieser Stelle die Förderung einer positiven Einstellung zum Thema.

## 5. Die Aussagen der teilnehmenden Studierenden

Im Folgenden sind einige der durch Gedächtnisprotokolle festgehaltenen Aussagen von Studierenden aufgeführt. Die Aussagen zeigen eine hohe Relevanz des Themas für die Studierenden, eine hohe Bereitschaft sich auf Inklusion „einzulassen“ aber auch eine mitunter verunsicherte Haltung zu bestimmten Themen. Ursächlich hierfür sind mitunter auch immer wieder

individuelle Verstrickungen in bestimmte Heterogenitäts- und Machtverhältnisse, die eine objektive Betrachtung zu Aspekten kultureller oder körperlicher Variabilität erschweren oder gänzlich ausschließen. Dies soll zu Beginn gezeigt werden anhand von Aussagen im Kontext von Sitzungen, die sich mit geschlechts- und behinderungsbezogenen Diskriminierungsmechanismen des Alltags beschäftigen:

„Also mein Neffe hat das Down-Syndrom. Und wir behandeln den alle ganz lieb und nett ich will mir eigentlich nicht sagen lassen, dass ich den diskriminiere.“ (Çetin<sup>4</sup>)

„Naja, wir Männer werden genauso diskriminiert. Uns unterstellt man doch auch immer, wir wären pädophil, weil wir mit kleinen Kindern arbeiten.“ (Johannes)

Die Aussagen zeigen zum einen, dass es schwer fällt, sich auf eine Perspektive einzulassen, die auch eine Reflexion des eigenen Verhaltens gegenüber Personen mit abweichenden körperlichen und/oder psychischen Merkmalen einschließt und ‚gut gemeinte‘ Absichten und Verhaltensweisen auf mögliche Fortschreibungstendenzen des Behindernden analysiert. Im Falle des zweiten Zitats werden aber auch Standpunkte deutlich, die die Thematisierung der eigenen Verwobenheit in gesellschaftliche Geschlechterverhältnisse einfordern, ohne dass hierbei Disziplinen wie die Gender Studies als Chance zur Thematisierung eben jener Diskriminierungen wahrgenommen werden. Vielmehr wird – und dies wird im weiteren Verlaufe des Gespräches deutlich – eine einseitige Thematisierung weiblicher Diskriminierungslagen wahrgenommen.

Ein weiterer Punkt beschreibt die Diskrepanz zwischen den – mitunter differenzkritischen – Inhalten und Themen der gemeinsamen Diskussionen und eigenen Wahrnehmungen.

„Ich verstehe gar nicht, worüber wir hier diskutieren. Es gibt doch nun mal nur zwei Geschlechter. Mädchen und Jungen. Und das nicht nur hier in Deutschland sondern in anderen Ländern und Kulturen auch. Wieso muss ich deshalb einem Jungen nur rosa Kleidung kaufen und ihn mit Barbies spielen lassen?“ (Mareike)

„Aber die Statistik zeigt doch: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind häufiger kriminell als solche ohne.“ (Ludwig)

Den Zitaten gemeinsam ist die Schwierigkeit, den eigenen Wahrnehmungen auch aufgrund ihrer Teilbarkeit und Konsensfähigkeit mit anderen in einer skeptischen Haltung neu zu begegnen. Ursächlich ist – wie im Falle des ersten Zitats – das Konstrukt der Zweigeschlechtlichkeit, welches sich nicht nur auf die nähere Umwelt anwenden lässt, sondern gleichsam auch auf andere ‚Länder und Kulturen‘. Das zweite Zitat entstammt einer Einheit, welche Zuschreibungsmuster im Kontext kultureller Heterogenität thematisierte. Darin wird die Häufigkeit devianten Verhaltens in Korrelation zu unterschiedlichen Ethnien bzw. der kulturellen Herkunft gesetzt. Auch hier werden Irritationen der eigenen Wahrnehmungen erkannt. Anders als im

---

4 Die Namen der Studierenden wurden anonymisiert.

*„Und dann hat die Lehrperson mir gesagt“*

ersten Beispiel werden Alltagswahrnehmungen mithilfe vermeintlich statistisch belegten Wissens ‚abgesichert‘. Die Legitimation einer zuschreibungssensiblen Sicht auf das Zusammenleben in einer kulturell heterogenen Gesellschaft wird damit infrage gestellt und dem Verdacht ausgesetzt, Probleme verschleiern, statt ihnen offensiv begegnen zu wollen.

Diskrepanzen sind aber nicht nur auf der Ebene der Wahrnehmungen zu beobachten, sondern auch zwischen dem, was als Inklusion in den theoretischen Seminaren behandelt wurde und wie es schlussendlich in seiner praktischen Umsetzung an den Schulen im Rahmen des Praxisprojekts erfahrbar wurde:

„Ja, und dann hat die Lehrperson mir gesagt, dass ich den Schüler nicht mit einbeziehen brauche, weil der wahrscheinlich eh bald abgeschoben wird...“

(Sibel)

„Ich find‘ das total sinnlos mit diesem Praxisprojekt (...) wenn man nach den Theorie-Seminaren eh eine Schule besucht in der Inklusion drauf steht aber keine Inklusion drin ist. Und kein einziges Inklusionskind teilweise in den Schulklassen vorhanden ist.“ (Marc)

Im ersten Zitat wird von Gesprächen mit einer Lehrperson berichtet, die im Vorfeld des Praxisprojekts getätigt wurden. Es stehen theoretische Überlegungen und Diskussionen zum Themenbereich Inklusion dem Erleben einer zutiefst exklusiven Praxis der besuchten Schule entgegen. Irritationen entstehen im ersten Zitat mit Blick auf die Position von Kindern mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus, durch welchen sich nach Aussage der Studierenden die verantwortliche Lehrperson veranlasst sieht, dem Kind nicht den gleichen Zeitaufwand und die gleichen Ressourcen zukommen zu lassen wie dem Rest der Klasse. Auch im zweiten Zitat zeigen sich Divergenzen zwischen Erwartungshaltung an inklusive Settings und der tatsächlich besuchten Institution, welche aus Sicht des Studierenden keine erkennbaren inklusiven Elemente erkennen lässt. Insbesondere lässt sich nicht die ‚erhoffte‘ Ausprägung schüler\*innenbezogener Heterogenität erkennen im Sinne fehlender Förderbedarfe oder kultureller Marker, an denen sich ein inklusiver Sachunterricht abarbeiten kann und sich gewonnene theoretische Erkenntnisse in der Praxis ausprobieren lassen.

Einige Aussagen dokumentieren anschaulich Überforderungsgefühle, die bei der Fülle an Aufgaben an eine inklusiv arbeitende Lehrperson gestellt werden:

„Aber wie soll ich das denn machen? Kulturell, geschlechtlich und dann noch nach Förderbedarf zu differenzieren. Wie soll das gehen; bei jeder Unterrichtseinheit immer dasselbe Spiel von vorn? Und das bei 30 Kindern.“

(Hannah)

„Die Lehrerin wollte, dass wir was zum Thema ‚Hausschwein‘ machen. Wir wussten da ehrlich gesagt nicht, was wir da inklusiv gestalten sollen.“

(Marco)

Zwei problematische Aspekte sprechen die oben aufgeführten Zitate an. Dabei fokussiert das erste die Vielfalt möglicher relevanter Heterogenitätsdimensionen im Unterricht und die Aufforderung an die

Lehrperson, diese konsequent zu berücksichtigen. Die Überforderung entsteht hierbei weniger mit Blick auf Aspekte des sozialen Lernens im Sachunterricht als vielmehr auf die implizite Ausrichtung einzelner Unterrichtsinhalte aus dem gesamten Themenspektrum des Sachunterrichts. Dies wird durch das zweite Zitat verdeutlicht, in welchem die studierende Person von der Unterrichtsstunde zum Thema ‚Hausschwein‘ berichtet, die sie übernehmen durfte. Dabei fällt auf, dass die hohe Themenvielfalt im Sachunterricht eher als Überforderung denn als Bereicherung wahrgenommen wird, insbesondere, wenn keine (vorgefertigten) Differenzierungskonzepte vorhanden sind.

## 6. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Durchführung des Seminars in der dargestellten Konzeption ‚lebte‘ förmlich von den Diskussionsbeiträgen der Studierenden. Die Zitate zeigen hierbei aber auch konkrete Handlungsaufforderungen an die Lehrer\*innenbildung sowie Grenzen des dargestellten Seminarentwurfs. Die Thematisierung von Inklusion warf bei Studierenden Fragen und Probleme auf, denen im Rahmen eines einzelnen Seminars nur bedingt Rechnung getragen werden kann. Deutlich wird dies an den Aussagen, welche unter anderem aufzeigen, dass jenen „ungleichheitsgenerierende[n] Marker[n] des Sozialen“ (Offen 2014, S. 4) nicht adäquat begegnet werden kann, wenn Themen wie ‚Kulturelle Heterogenität in Schule und Gesellschaft‘ oder ‚Sonderpädagogischer Förderbedarf‘ lediglich mit einer historisch/soziologischen Auseinandersetzung begegnet wird – so wie im Seminar geschehen. In den einzelnen Sitzungen zeigte sich, dass dann Alltags- und 2-Gruppen-Theorien sowie die eigene biografische Verwicklung in Heterogenitätsdimensionen nicht konsequent erkannt bzw. reflektiert werden. Dennoch verdeutlichen die zeitlich und inhaltlich sehr breit gefächerten Diskussionsimpulse, die teilweise auch von den Studierenden selbst eingebracht wurden, dass das Thema eine hohe Relevanz für diese besaß und daher auch unter dem Fokus der Inklusion als anschlussfähig an Bedürfnisse angehender Lehrer\*innen bezeichnet werden kann.

Damit Inklusion bis zum Referendariat nicht lediglich als theoretisches Konstrukt in den Köpfen der Studierenden verbleibt, sollte ein kleines Praxisprojekt inklusiven Unterricht erleb- und erfahrbar machen. Im vorherigen Teil wurde dargestellt, dass die dabei gemachten Erfahrungen mit der institutionellen Struktur und der pädagogischen Praxis nicht immer als positiv interpretiert wurden, insbesondere wenn die besuchten Schulen nicht den im Seminar diskutierten inklusiven Ansätzen gerecht wurden. Ein Theorie-Praxis-Gefälle zeigte sich auch bezogen auf den Sachunterricht. Seine Eignung für inklusive Settings aufgrund der reichhaltigen Themen- und Methodenvielfalt sowie den vielfältigen Differenzierungsmöglichkeiten

erscheint in der Theorie zwar einleuchtend, wirft in der Praxis jedoch oft Fragen der Realisierung auch aufgrund (zeitlich) begrenzter Ressourcen auf.

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun aus den gewonnen Erkenntnissen ziehen? Zunächst ist zu fragen, ob es sich anbietet, in einem einzelnen Seminar, welches den Studierenden konzentriert eine Einführung in das Thema Heterogenität und Inklusion bietet, in zeitlich dichter Abfolge den Sprung von der Theorie hinein in den pädagogischen Alltag zu wagen. Denn: Zum einen zeigen die Zitate, dass die Motivation und Fähigkeiten, mit gängigen Zuschreibungen und Differenzkategorien auf reflexive, kritische Art und Weise umzugehen, nicht in dem Maße verankert werden konnte, wie es der theoretische Anspruch des Inklusionsgedankens unter Umständen erfordert. Zum anderen wären gegen Ende des Semesters zusätzliche Seminareinheiten nötig gewesen, um Strategien zu vermitteln, mit deren Hilfe die Studierenden produktiv mit Erfahrungen in einem Schulsetting umgehen können, welches dem eigenen Verständnis von Inklusion zuwider läuft. Ein modifiziertes Seminar, in welchem auch Einblicke in die Praxis in einem ‚geschützten‘ Universitätsrahmen geschehen (z.B. durch die Betrachtung qualitativer Studien oder Unterrichtsprotokolle), kann beidem entgegenwirken. Auf institutioneller Ebene lassen sich so Diskriminierungsmechanismen entziffern, die systematisch „von askriptiven Merkmalen der ethnischen und sozialen Herkunft oder des Geschlechts Gebrauch machen“ (Gomolla 2012, S. 41) und so Schulbiografien in einem Kontext, wo originär nur nach Leistung entschieden werden soll, nachhaltig beeinflussen bzw. Vorankommen im Unterricht beeinträchtigen. Unterrichtsprotokolle – beispielsweise aus inklusiven Settings – können hierbei zusätzlich bereichernd sein, indem sie den Blickwinkel von der Institution weg auf die konkrete Unterrichtsebene legen. Die bisweilen subtile Wirkmächtigkeit von Differenzkategorien in unterrichtlichen Interaktions- und Beziehungslogiken kann so mit einem gewissen emotionalen Abstand betrachtet werden und als negativ erlebte Situationen eher als Ressource für Reflektionen und Überlegungen zu gelingender Inklusion genutzt werden. Gleichzeitig zeigt eine entsprechende Feinanalyse auch die Relevanz auf, sich mit Diskriminierungsmechanismen des eigenen Verhaltens auseinanderzusetzen.

Auf sachunterrichtsspezifische Aspekte geschaut kann Ähnliches konstatiert werden. Es ist fraglich, inwieweit die praktische Umsetzung eines inklusiven Settings im alltäglichen Unterricht der Schule im gewünschten Maße ertragreich erscheint, wenn mit Inklusion ein hoher Anspruch an eine veränderte Unterrichtsplanung und der ihr immanenten Differenzierung verbunden wird. Auch hier erscheinen ‚Trockenübungen‘ als sinnvollere Alternative, die praktische Unterrichtsentwürfe nicht ausschließen, sie jedoch nicht von Anfang an schulischer Realitäten aussetzt, sondern eine Durchführung auf den Seminarkreis beschränkt. Hilfestellungen können hier durchaus didaktische Modelle und Anregungen aus der Sachunterrichtsdidaktik (vgl. z.B. Heimlich/Kahlert 2012; Gebauer/Simon 2012) darstellen, problematische Aspekte wie z.B. die

Überkomplexität bei Gebauer und Simon (vgl. ebd.) hätten im dargestellten Seminarentwurf jedoch durch einen engeren Fokus stärker berücksichtigt werden sollen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die ausführlichen Diskussionen in den einzelnen Seminaren auf ein hohes Interesse seitens der Studierenden schließen lassen. Allerdings lassen sich an ihren Aussagen durchaus problematische Aspekte des durchgeführten Seminars benennen. Mit den diskutierten Vorschlägen für eine Weiterentwicklung des Konzepts können Überforderungs- und Frustrationsgefühlen sowie der Schwierigkeit des Anknüpfens an die eigene Biografie begegnet werden, aber auch sie haben ihre Grenzen. Denn zu Expert\*innen bzw. Verfechter\*innen für Inklusion lassen sich angehende Lehrer\*innen auch so nicht ausbilden. Dies kann nur durch eine grundlegendere Verankerung des Themas im Studium geschehen, das hineinreicht in fachdidaktische, allgemeinpädagogische und diagnostische Module – und zwar von Anfang an.

## Literaturverzeichnis

- Cramer, Colin/ Harant, Martin (2014): Inklusion. Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17. Jg., H. 4. S. 639-659
- Budde, Jürgen/ Hummerich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4 (2013). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>. [letzter Zugriff: 29.08.2015]
- Demmer-Dieckmann, Irene (2007): „Aus Zwang wurde Interesse“. Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum Gemeinsamen Unterricht in Berlin. In: Demmer-Dieckmann, Irene/ Textor, Annette (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 153-162
- Demmer-Dieckmann, Irene (2010): Wie gestalten wir Lehre in Integrationspädagogik im Lehramt wirksam? Die hochschuldidaktische Perspektive. In: Stein, Anne/ Krach, Stefanie/ Niediek, Imke (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 257-269
- Emmerich, Marcus/ Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS
- Feyerer, Ewald (2014): Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. In: Erziehung & Unterricht, H. 3/4, S. 219-227
- Gaedtke-Eckardt, Dagmar-Beatrice (2010): Inklusion als Perspektive auf den Sachunterricht. Konkretisierung mithilfe des Konzepts der ästhetischen Bildung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 55. Jg., H. 3, S. 305-318
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [letzter Zugriff: 11.10.2017]



- Gomolla, Mechthild (2012): Leistungsbewertung in der Schule. Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS
- Hinz, Andreas (2011a): Inklusive Pädagogik. Vision oder konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hinz, Andreas (2011b): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In: Hinz, Andreas/ Körner Ingrid/ Niehoff, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. 2. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag
- Hinz, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2013). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> [letzter Zugriff: 31.03.2015]
- Kahlert, Jochim/ Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze. Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-189
- Moser, Vera/ Schäfer, Lea/ Redlich, Hubertus (2011): Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In: Lütje-Klose, Birgit/ Langner, Marie-Therese/ Serke, Björn/ Urban, Melanie (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 143-149
- Offen, Susanne (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht. Beiträge der Hochschulbildung. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 20, April 2014 (7 Seiten). URL: [letzter Zugriff: 11.10.2017]
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag
- Seitz, Simone (2005): Lehr-Lernforschung für inklusiven Sachunterricht. Forschungsmethodische Strategien zum Lernfeld Zeit. Beiträge zur didaktischen Rekonstruktion. Band 10. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Textor, Annette (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

# **Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht**

## **1. Ansprüche und Widersprüche diagnostischen Handelns**

Diagnostische Kompetenz hat entscheidenden Einfluss auf die Qualität pädagogischen Handelns und gilt in der Theorie pädagogischer Professionalität von Lehrpersonen übereinstimmend als zentrale Schlüsselkompetenz (vgl. Weinert 2000; Helmke/ Hosenfeld/ Schrader 2004; Helmke 2009). Sie wird im schulischen Kontext traditionell als „Bündel von Fähigkeiten [beschrieben; d.A.], um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostischen Einsichten aufgebaut werden kann“ (Weinert 2000a, S. 14).

Dieser Anspruch ist im Rahmen der tradierten organisationalen Ordnung des deutschen Schulsystems jedoch spezifischen Widersprüchen unterworfen. So wird die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Schulformen bis heute im Alltagsdiskurs wie auch in bildungspolitischen Debatten mit der Auffassung »begabungsgerechter« Schulformen legitimiert. Entgegen der hieran geknüpften Unterstellung stabiler Haupttypen von Begabungen, von Minderbegabungen oder Hochbegabungen, die es im Sinne einer Zuweisungsdiagnostik treffsicher herauszufiltern gelte, besteht allerdings seit langem fachlicher Konsens dahingehend, dass Begabungen keinesfalls statisch sind und sich kontextuell entfalten (vgl. Seitz/ Pfahl/ Steinhaus/ Rastede/ Lassek 2016).

Ebenfalls breit belegt und unter der Klammer der Reproduktion sozialer Ungleichheit diskutiert ist der Umstand, dass sowohl die Notengebungen als auch die Zuweisungen von Schüler\*innen an den Übergängen des Schulsystems mit Diskriminierungen einhergehen (vgl. Maaz/ Baumert/ Trautwein 2009, S. 19f.; Gomolla 2012; Sprietsma 2013; van Ackeren/ Klemm/ Kühn 2015, S. 55ff.). Insbesondere die diagnostischen Einschätzungen im Übergang von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen der Sekundarstufe erfolgen keinesfalls treffsicher und prognosefähig, sondern milieuspezifisch (vgl. Solga/ Dombrowski 2009). Diese Erkenntnisse führten indes nicht zu einer Abkehr von der Zuweisung zu unterschiedlichen Schultypen. Vielmehr sorgte dies für breite Diskussionen und vielfache Forderungen zur Verbesserung der diagnostischen Urteilsqualität von Grundschullehrkräften (vgl. Ophuysen/ Behrens 2015, S. 82). Nur ein Teil der Bildungsforschung stellte in diesem Zusammenhang die spezifisch deutsche Ausprägung eines ausdifferenzierten Schulsystems in Frage und bildungspolitisch wurden bekanntermaßen nur hinsichtlich der beginnenden Auflösung der Hauptschule als Schulform

kleine Veränderungen umgesetzt. Auch der folgenreichste und mit weithin bekannter Unschärfe verbundene Übergang von Schüler\*innen aus den allgemeinbildenden Schulen heraus auf unterschiedliche Sonderschularten erhält in diesen Debatten nur am Rande Aufmerksamkeit. Dies betrifft gegenwärtig – mit großen bundeslandspezifischen Unterschieden – ca. 6% der Schüler\*innen (vgl. Dietze 2013, S. 36), eine mit Blick auf geltende menschenrechtliche Weisungen hohe Zahl.

Die Widersprüchlichkeiten, die sich hieraus ergeben, finden derzeit vor allem Ausdruck in dem Phänomen, dass in den Umsetzungsstrategien und bei der Entwicklung inklusiver Schulpraxis zum Teil auf die Implementierung sonderschulpädagogischer Treatments additiv zu unveränderter Schul- und Unterrichtspraxis gesetzt wird. Dabei steht die Kategorie »sonderpädagogischer Förderbedarf« als vermeintlich statische Eigenschaft bestimmter Kinder im Vordergrund der pädagogischen Beobachterperspektive, verbunden mit einer entsprechend klientspezifischen Aufgabenteilung der unterschiedlichen Lehrberufspraxis (vgl. Geiling/ Simon 2014, S. 67).

Im Rahmen inklusiver Schulen gilt demgegenüber eine an der Einzelperson orientierte und differenzierte Diagnostik zur Unterstützung der Entfaltung von Potenzialen aller Lernenden übereinstimmend als bedeutsamer Prädiktor für Unterrichtsqualität (vgl. z.B. Seitz 2014; Prengel 2016; Simon/ Geiling 2016). Ein solcher personaler Zugang ist folglich nicht kompatibel mit Klassifizierungen von Begabungen und Förderbedarfen in der Tradition eines segregierenden Schulsystems. Offen (2014, S. 2) fordert daher zu Recht für den Sachunterricht „mindestens ein skeptisches Verhältnis zu den im Kontext inklusiver Schule vermehrt geforderten ‚diagnostischen Kompetenzen‘ von Lehrkräften.“ Inklusiv Schulpraxis erfordert vielmehr, den Blick für die Bedingungen des Lernens der Einzelnen in Familie und Stadtteil zu öffnen und hierauf stärkend Bezug zu nehmen – was von besonderer Relevanz ist für Schulen in herausfordernder Lage (vgl. Seitz/ Pfahl/ Steinhaus/ Rastede/ Lassek 2016). So gesehen kann Diagnostik im Kontext der Entwicklung eines inklusiven Schulsystems einen bedeutsamen Schub für die professionelle Entwicklung der hier tätigen Lehrkräfte darstellen.

## 2. Kontraste und Parallelen – Diagnostik in der sonderpädagogischen Förderung und Begabungsförderung

Zur Absteckung des gedanklichen Rahmens wird im Folgenden ein kurzer kontrastierender Überblick über diagnostisches Handeln im Kontext der sonderpädagogischen Förderung und der Begabungsförderung gegeben.

Im sonderpädagogischen Kontext können zusammenfassend »klassische« defizitorientierte bzw. personenzentrierte Ansätze unterschiedlichen neueren psychologisch-pädagogischen Ansätzen (zu ihnen zählt die

Förderdiagnostik) gegenübergestellt werden (vgl. Bundschuh 2007). Personenzentrierten Ansätzen ist gemein, dass sie Ursachen für Normabweichungen, »Störungen« oder Probleme in Defiziten einer Person suchen, wobei i.d.R. ein Rückgriff auf medizinisch-psychologische Testinstrumente (z.B. Intelligenztests) erfolgt. Ziel ist die Milderung oder Beseitigung (vermeintlicher) Defizite bzw. die Anpassung der Person an Entwicklungsnormen. Gelingt dies nicht, werden Selektionsprozesse im Bildungswesen qua »Zuweisungsdiagnostik« legitimiert – eine Praxis, die mit der Verpflichtung zum Aufbau eines inklusiven Schulsystems obsolet ist.

Aus den Erfahrungen und Forschungen integrativer Schulpraxis heraus wurden bereits vor längerer Zeit förderdiagnostische Ansätze entwickelt, verbunden mit dem Anliegen, die „Aufmerksamkeit nicht, wie bislang, auf die Defizite eines Kindes im Hinblick auf schulisches Lernen zu richten, sondern zum einen die individuellen Stärken und die im Umfeld liegenden Ressourcen aufzudecken und zum anderen das schulische Angebot mit diesen Voraussetzungen zur Passung zu bringen“ (Knauer 1998, S. 57; vgl. auch Sander 1993; Eggert 1998). Doch auch diese Ansätze blieben im Kontext eines im Ganzen weitgehend selektiven Bildungswesens in ihrer Wirksamkeit ambivalent (vgl. Simon/ Simon 2013).

Vergleichbare Ambivalenzen zeigen sich im Rahmen der Klassifizierung von Schüler\*innen als hochbegabt. Während klassische diagnostische Verfahren – in der Regel Intelligenztests – in einem individualistischen Zugriff auf die Identifikation und Klassifizierung hochbegabter Kinder zielen, fokussieren aktuelle Interaktionsmodelle von Hochbegabung Umweltfaktoren stärker und unterscheiden zwischen als Potenzial verstandenen Begabungen und gezeigten Leistungen (vgl. z.B. Heller/ Perleth/ Lim 2005; Fischer 2012). Systemisch ausgerichtete Ansätze zielen entsprechend darauf, förderorientiert Lernpfade für einzelne Kinder zu entwickeln, die das Lernumfeld bzw. soziokulturelle Kontexte von Lern- und Entwicklungsbiografien stärker berücksichtigen (vgl. Ziegler 2008; Weigand 2011).

Die Identifizierung von Kindern als (hoch)begabt eröffnet somit ebenso wie eine als förderbedürftig den Zugang zu speziellen Programmen und Ressourcen. (Hoch-)Begabung ist jedoch einerseits Voraussetzung, andererseits zugleich Teil des Ziels der Programme, Förderbedarf hingegen ein Defizit, das es zu kompensieren gilt – die Konnotationen sind entsprechend diametral.

Dabei fällt jedoch auf, dass beide auf diesem Weg konstruierte Gruppen, Schüler\*innen, die sonderpädagogischen Förderbedarf zugewiesen bekommen ebenso wie diejenigen, die an (Hoch-)Begabtenförderungsprogrammen teilnehmen, sozial auffallend homogen sind (vgl. Stamm 2007). Kinder aus Herkunftsfamilien mit geringem kulturellen Kapital (vgl. Bourdieu/ Passeron 1971) sind in Begabungsförderungsprogrammen deutlich unterrepräsentiert bzw. werden auffallend seltener als »hochbegabt« identifiziert und gefördert

(vgl. Stamm 2007; 2009). Ähnliches gilt für Kinder mit Migrationshintergrund, wenn sie nicht in Familien mit hohem kulturellen Kapital leben (ebd.). Auf der anderen Seite sind eben jene Gruppen in sonderpädagogischen Institutionen bzw. Fördermaßnahmen überrepräsentiert (vgl. z.B. Powell/ Wagner 2014; Werning/ Lütje-Klose 2012). Wie in Forschungsarbeiten zur institutionellen Diskriminierung herausgearbeitet (vgl. Gomolla/ Radtke 2007), sind Kinder und Jugendliche mit Armuts- oder Migrationserfahrung daher besonders der Gefahr ausgesetzt, im Bildungswesen nicht ausreichend gefördert zu werden und als sogenannte »Underachiever« nur geringe Bildungserfolge zu erzielen (vgl. West/ Pennell 2003).

Inklusive Begabungsförderung setzt hier an und entwickelt Konzepte, die jenseits von personenbezogenen Klassifizierungen allen Schüler\*innen Potenziale unterstellen, damit diese im inklusiven Unterricht und Schulleben zur Entfaltung gebracht werden können (vgl. Seitz/ Pfahl 2013; Seitz/ Pfahl/ Scheidt 2012).

### 3. Diagnostik im inklusiven Sachunterricht

Ein auf Lernentwicklungsförderung orientiertes diagnostisches Handeln ist professionstheoretisch betrachtet essentiell für die Arbeit von Lehrkräften in inklusiven (Grund)Schulen. Damit ist diagnostisches Handeln auch für den Sachunterricht „eine zentrale Dimension sachunterrichtlicher Lehrer/innenprofessionalität“ (Seitz 2008, S. 190). Während es jedoch in den Grundschulfächern Deutsch und Mathematik eine lange Tradition und zahlreiche Auseinandersetzungen mit fachspezifischem diagnostischen Handeln gibt, existiert innerhalb des Sachunterrichts lediglich eine überschaubare Zahl an Arbeiten zur Thematik Diagnostik (vgl. z.B. Carle 2004; Hempel 2007; Seitz 2008). Mit Blick auf inklusiven Sachunterricht lassen sich ebenfalls nur vereinzelte Arbeiten ausmachen (vgl. dazu Seitz 2005; 2006; 2008; Kahlert/ Heimlich 2012; Gebauer/ Simon 2012; 2012a; Schönknecht/ Maier 2012; Liebers/ Maier/ Prenzel/ Schönknecht 2013; Kahlert 2014; Giest 2015; Simon 2015). Die Entwicklung lernbereichsspezifischer inklusionsorientierter diagnostischer Konzepte und Fundierungen kann damit als bedeutsames Entwicklungsfeld für den Sachunterricht identifiziert werden (vgl. auch Liebers/ Maier/ Prenzel/ Schönknecht 2013).

Während für die Bereiche Numeracy und Literacy empirisch fundierte, domänenspezifische Kompetenzmodelle vorliegen bzw. erprobt werden, gilt dies für den Sachunterricht nicht in der gleichen Weise (vgl. ebd., S. 54; Giest 2015, S. 216). Gleichwohl gibt es einen recht umfassenden Korpus an Lernvoraussetzungsforschung und Forschungsarbeiten zu Vorstellungen von Schüler\*innen bezogen auf den Sachunterricht, der verschiedene Anknüpfungspunkte für die Genese solcher Konzepte bietet, etwa hinsichtlich der Konzeption interessengeleiteten Lernens.

### *3.1 Ausgangspunkte für eine inklusive Diagnostik im Sachunterricht*

Die von Seiten des Sachunterrichts vorliegenden Ansätze zum Wesen einer Diagnostik für inklusiven Sachunterricht werden nachfolgend skizziert und in einer Synopse zusammengeführt, um in Anschluss bei der Entwicklung von Prinzipien hierauf Bezug nehmen zu können.

Schönknecht und Maier (2012) legen einen Entwurf einer Diagnostik für integrativen und auch inklusiven Sachunterricht vor, der sich explizit auf alle Kinder einer Lerngruppe bezieht und sich kritisch mit dem Potenzial von Diagnostik in Schule auseinandersetzt (vgl. ebd., S. 3f.). Der diagnostische Blick liegt dabei primär auf Merkmalen der Schüler\*innen (den kindlichen Lernvoraussetzungen, -prozessen und -ständen), die in einem zirkulären Prozess erhoben, in Lern-/Förderpläne überführt und im Anschluss an Lernprozessen evaluiert werden. Dabei bezeichnen Schönknecht und Maier die „Beobachtung und Beschreibung von Lernverhalten und -wegen“ als das „fortlaufende Fundament jeder pädagogischen Diagnostik“ (ebd., S. 12). Die individuellen Lern- und Förderpläne sollen für die gesamte Lerngruppe „mit den Kindern gemeinsam festgelegt“ werden (ebd., S. 19). In ihren Ausführungen heben Schönknecht und Maier sowohl die Partizipation der Lernenden als auch den Allgemeinheitscharakter von Diagnostik deutlich hervor.

Der von Liebers, Maier, Prenzel und Schönknecht (2013) entwickelte Ansatz knüpft in Teilen an den von Schönknecht und Maier (2012) an und beschreibt eine didaktische Diagnostik für inklusiven Sachunterricht, die als pädagogische Diagnostik im engeren Sinne charakterisiert wird (vgl. Liebers/ Maier/ Prenzel/ Schönknecht 2013, S. 52) und eine Abgrenzung von pädagogischer Vergleichs- und Platzierungsdiagnostik impliziert. Als Diagnostik für inklusiven Sachunterricht beschreiben Liebers et al. eine „in alltägliches pädagogisches Handeln eingelassene Beobachtungs- und Analysetätigkeit, die der Passung von pädagogischen Angeboten und Lernausgangslagen von Kindern dient“ (ebd.). Im Fokus der didaktisch-diagnostischen Tätigkeit stehen Lernvoraussetzungen und -wege jedes Kindes, die über verschiedene Methoden einer didaktischen Diagnostik (ebd., S. 58ff.), zu denen individuelle Lernstandsanalysen, Beobachtungen und Dialoge mit den Lernenden gehören, zu erheben sind. Indem ernst genommen wird, was jedes Kind kann und will, wird eine anerkennende Gestaltung der inklusiven didaktischen Diagnostik sichergestellt, sie ist damit selbst als Akt der Anerkennung zu verstehen (ebd., S. 60).

Im von Kahlert und Heimlich (2012) vorgelegten und durch Kahlert (2014) konkretisierten Ansatz findet sich insgesamt eine deutliche Fokussierung auf Kinder mit akkreditiertem sonderpädagogischen Förderbedarf und hiermit assoziierten Lern- und Entwicklungsproblemen, die als Ausgangspunkt von Diagnostik genommen werden und in explizit sonderpädagogische Interventionen münden (vgl. Kahlert/ Heimlich 2012, S. 164). Dieses Verständnis inklusiven (Sach-)Unterrichts führt erkennbar zu kompensatorisch ausgerichteten Konzepten entlang von vermeintlichen Defiziten im kognitiven, kommunikativen, sensomotorischen, sozialen und

emotionalen Entwicklungsbereich (ebd., S. 174; Kahlert 2014, S. 132). „Nach Ermittlung der Lern- und Entwicklungsausgangslage von Kindern“, so Kahlert und Heimlich (2012, S. 168), gilt es, die »passenden« Fördermaßnahmen auszuwählen, welche „in der Regel eine didaktische Reduktion“ erfordern, die unter anderem mit der möglichen Überforderung der Lernenden begründet wird (ebd., S. 169). Reflexionen zu möglichen Diskriminierungsaspekten bleiben in Kahlerts und Heimlichs Ansatz überwiegend unbeachtet.

Im tätigkeitstheoretisch fundierten Ansatz von Giest (2015) wird Diagnostik im inklusiven Sachunterricht als Passungsanalyse objektiver Lernanforderungen und subjektiver Lernvoraussetzungen beschrieben (vgl. Giest 2015, S. 218), die durch entsprechende, für den Sachunterricht allerdings nicht vorliegende Kompetenzmodelle unterstützt werden könnte, so der Vorschlag (vgl. ebd., S. 217), und sich auf alle Kinder einer Lerngruppe bezieht. Die zentrale Methode ist für Giest die Beobachtung des kindlichen Lernhandelns, um „Rückschlüsse auf das Entwicklungsniveau der Lerntätigkeit und ihrer Regulationskomponenten“ (ebd.) zu schließen. Der diagnostische Blick richtet sich bei Giest auf die Lernvoraussetzungen sowie -fortschritte der Lernenden. Ebenso gilt es, die „didaktische Qualität des Unterrichts“ (ebd., S. 219) gezielt zu hinterfragen. Entsprechend der Logik der Tätigkeitstheorie bilden objektive Lernanforderungen den Ausgangspunkt diagnostischen sowie didaktischen Handelns. Von ihnen ausgehend soll für jedes Kind die Zone der aktuellen Leistung und jene der nächsten Entwicklung eruiert werden (ebd., S. 217). Der mit objektiven Lernanforderungen verbundene obligatorische und normative Anspruch, der sich in Giests Ansatz unter anderen in der Formulierung von Kompetenzzielen ausdrückt, die erreicht werden „*müssen*“ (vgl. ebd., S. 218, Hervorhebung d.A.), wird im Hinblick auf inklusiven Unterricht als problematisch diskutiert (vgl. Gebauer/ Simon 2012; 2012a; Simon 2015).

Im vierten Ansatz von Seitz (2005; 2006; 2008) ist diagnostisches Handeln im inklusiven Sachunterricht integraler, prozessbegleitender Bestandteil der Sachunterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion und folglich unmittelbar verzahnt mit Didaktik. Diagnostische »Erkenntnisse« fließen demnach in offen strukturierte Lehr-Lern-Settings ein bzw. helfen diese zu entwickeln und zu adaptieren (vgl. Seitz 2008, S. 195). Diagnostik dient der Schaffung förderlicher Lernumgebungen, dem Aufdecken möglicher Barrieren für Lernprozesse und der Unterstützung individueller Lernentwicklungen. Die inklusive Didaktik, so Seitz (2006, o.S.), „konstituiert sich über einen diagnostischen Blick, der Gemeinsamkeit und Verschiedenheit sowie deren Verflochtenheit im sozialen Feld einer Lerngruppe zu erkunden sucht.“ Dies bezieht sich sowohl auf die multiplen Hintergründe von Lernvoraussetzungen als auch auf die Perspektiven von Kindern, die von besonderer Bedeutung sind. Diagnostik ist demzufolge ko-konstruktiv. Dies impliziert, dass sie als dialogischer Prozess gestaltet wird, in dem unterschiedliche Expertisen und Perspektiven – auch jene der Lernenden – ergänzt werden, um gemeinsam zum „Kern der Sache“ zu

kommen (Seitz 2006). Dabei werden die individuellen Deutungsmuster und Zugangsweisen der Lernenden, die „in die dynamischen, individualbiographischen und sozial erfassten Lebenswelten ‚eingewoben‘ sind“ (Seitz 2008, S. 193) möglichst genau erfasst und pauschale Zuweisungen und Vorab-Kategorisierungen vermieden. Angezeigt ist dagegen eine Diversitätsorientierung, die nur jenseits von Klassifizierungslogiken entwickelt werden kann (vgl. Allemann-Ghionda 2013), Diversitätskompetenz als Bildungsziel anerkennt und die Frage nach Praktiken sozialer Anerkennung impliziert.

Auch Gebauer und Simon (2012, 2012a) sowie Simon (2015) kennzeichnen eine inklusive Diagnostik im Sachunterricht als „Kernstück einer inklusiven Didaktik“ (Gebauer/ Simon 2012, S. 5). Diagnostik ist für sie eine „generelle Grundlage für die Planung und Entwicklung sowie Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen und richtet sich deshalb gleichrangig an alle Kinder der Lerngruppe“ (ebd., S. 6) – unabhängig von eventuell bestehenden Lern- und Entwicklungerschwernissen. Die diagnostische Aufmerksamkeit liegt nach Gebauer und Simon nicht ausschließlich auf den Lernenden, sondern ebenso auf möglichst vielen Faktoren (und deren Wechselwirkungen), die das Kind und seine Lernprozesse potenziell beeinflussen – einschließlich der Lehrkraft als bedeutsamen „Bedingungsfaktor“ (Tänzer/ Lauterbach 2012, S. 6). Ziel ist es für und mit alle/n Kindern Möglichkeitsräume zu entwickeln und dialogisch individuelle Lernperspektiven auszuhandeln, wobei den Themen und Interessen der Kinder (vgl. Prengel/ Liebers/ Geiling 2015) ein besonderer Stellenwert zukommt und der partizipative Aspekt von Didaktik und Diagnostik nachdrücklich betont wird. Insgesamt betonen Gebauer und Simon die Notwendigkeit der Adaption des Settings an jedes einzelne Kind. Dieser normative Anspruch wird von anderer Seite z.T. kritisiert (vgl. Kahlert 2014, S. 125).

Deutlich wird bis hier, dass die oben nur skizzierten Ansätze sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in ihrer Ausrichtung und dem jeweils zugrundeliegenden Verständnis von (inklusivem) Unterricht und Diagnostik aufweisen. In der Synopse ergibt sich somit ein z.T. unzusammenhängendes Feld (vgl. Abbildung).

Alle Ansätze zielen primär auf diagnostische Einsichten, auf denen pädagogisch-didaktische Handlungsimplicationen aufgebaut werden können (vgl. Weinert 2000a, S. 14) und grenzen sich damit (mehr oder weniger explizit) von »klassischer« Zuweisungsdiagnostik anhand der Identifikation spezifischer Gruppen ab – allerdings mit z.T. deutlich unterschiedlicher Reichweite und Konsequenz.

Die Erfassung der lerngegenstandsunabhängigen „bio-psycho-sozialen Entwicklung mit den Wechselwirkungen zwischen Kind und Umfeld“ (Prengel/ Liebers/ Geiling 2015, S. 14f.) wird vor allem bei Gebauer und Simon explizit hervorzuheben versucht. Sie ist auch den Ausführungen von Seitz implizit. Bei Kahlert und Heimlich, Giest, Schönknecht und Maier sowie Liebers et al. dominiert demgegenüber eine sich stärker am Kind und seinem (Lern-)Handeln orientierende Perspektive.



Während alle Ansätze die diagnostische Fundierung pädagogisch-didaktischen Handelns und eine Individualisierung von pädagogischen Angeboten anstreben, zielen sie ebenso (mehr oder weniger explizit) auf die Entwicklung individueller Lernperspektiven bzw. das Erstellen individueller Lehr- bzw. Lernpläne. Das Verständnis von solchen »Plänen« differiert jedoch mitunter stark. So verstehen Gebauer und Simon hierunter, gemeinsam mit Lernenden kommunikativ, ko-konstruktiv entwickelte und fortgeschriebene Kontrakte, und Schönknecht und Maier sprechen von gemeinsam getroffenen Lernvereinbarungen. Dieses Verständnis grenzt sich von dem klassischer sonderpädagogischer Förderpläne ab, wie es bei Kahlert und Heimlich implizit ist und bei dem es um die Umsetzung sonderpädagogischer Interventionen zur Defizitkompensation geht.

Weitere Unterschiede zeigen sich bei der Adressierung diagnostischen Handelns. Hier beziehen Kahlert und Heimlich diagnostisches Handeln primär auf Kinder mit akkreditiertem sonderpädagogischen Förderbedarf (in der Abbildung mit „SPF“ abgekürzt), während alle anderen Ansätze diagnostisches Handeln auf alle Kinder einer Lerngruppe beziehen. Die Orientierung an der Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf geht folglich bei Kahlert und Heimlich deutlich sowie bei Giest teilweise mit einer hierüber konstruierten Klientelspezifik einher, die in den anderen Ansätzen bewusst vermieden bzw. kritisiert wird.

Weitere klare Unterschiede zeigen sich in der Frage der Partizipation der Lernenden an diagnostischen Prozessen. Diese wird lediglich bei Liebers et al., Schönknecht und Maier, Seitz sowie Gebauer und Simon berücksichtigt.

Eine institutionenkritische Einordnung<sup>1</sup> diagnostischer Aufgaben in der Schule ist bei Kahlert und Heimlich, Giest sowie Liebers et al. nicht ausgearbeitet. Bei Seitz sowie Gebauer und Simon ist sie deutlich und bei Schönknecht und Maier in Ansätzen vorhanden.

Insgesamt betonen die Arbeiten von Kahlert und Heimlich sowie Giest damit die Berücksichtigung von individuellen Defiziten bzw. Lernproblemen im Sachunterricht (exemplarisch vgl. Giest 2015, S. 219). Beide Ansätze fokussieren vor allem Lern- und Entwicklungsprobleme, die den Ausgangspunkt für individualisierende Maßnahmen bilden. Damit gehen Empfehlungen zu spezifischen didaktisch-methodischen Strategien entlang der Klassifizierung als »lernschwache Kinder« und »lernstarke Kinder« bzw. Kinder mit und ohne (Lern-)Probleme einher. Ein solcher Zugang wird demgegenüber bei Seitz sowie Gebauer und Simon kritisiert und lässt sich auch bei Schönknecht und Maier sowie Liebers et al. nicht finden. Die gedankliche Basis dieser Ansätze ist hier vielmehr die gesamte Lerngruppe. Zudem lässt sich für alle Ansätze resümieren, dass die in ihnen

---

<sup>1</sup> Gemeint ist damit einerseits die Auseinandersetzung mit Kritik an schulischer Diagnostik, insbesondere wenn diese als Zuweisungsdiagnostik fungiert. Andererseits geht es um die kritische Reflexion der Theorie und Praxis diagnostischen Handelns im Zusammenhang mit den z.T. widersprüchlichen Funktionen von Schule (z.B. Förderung vs. Selektion) sowie der tradierten organisationalen Ordnung des deutschen Schulsystems mit ihren spezifischen Widersprüchen (z.B. Anspruch der Bildungsgerechtigkeit vs. Mehrgliedrigkeit).

ausformulierten diagnostischen »Prinzipien« überwiegend aus allgemeinen oder integrations- oder inklusionspädagogischen Diskussionen um schulische Diagnostik stammen, sodass sie (bisher) nicht zwingend spezifisch sachunterrichtlich sind.

	Kahlert & Heinlich (2012), Kahlert (2014)	Giest (2015)	Liebers, Maier, Prengel & Schönknecht (2013)	Schönknecht & Maier (2012)	Gebauer & Simon (2012, 2012a), Simon (2015)	Seitz (2005, 2006, 2008)
Verortung des Ansatzes	Abgrenzung von klassifizierender Zuweisungsdiagnostik					
diagnostischer Fokus	das Kind und sein Lern-Handeln			das gesamte Kind-Umfeld-Gefüge		
	Lern- und Entwicklungsprobleme des Kindes					
Ziel von Diagnostik	diagnostische Fundierung pädagogisch-didaktischen Handelns, Individualisierung von pädagogischen und didaktischen Angeboten (und Settings)					
	sonderpädagogische Förderpläne, kompensatorische Interventionen	(Weiter-)Entwicklung individueller Lehr- bzw. Lernpläne				
Adressierung	v.a. Kinder mit Problemen und/oder SPF	alle Kinder einer Lerngruppe				
Klientelspezifik	vorhanden	teilweise vorhanden	nicht vorhanden, abgelehnt			
Partizipation	nicht vorgesehen		vorgesehen (in unterschiedlichem Umfang)			
Kritik an Zuweisungsdiagnostik	in Ansätzen	nicht enthalten		bündig	ausführlich	

Abb.: Gegenüberstellung bisheriger Ansätze einer inklusiven Diagnostik im Sachunterricht

### *3.2 Grundprinzipien einer Diagnostik inklusiven Sachunterrichts*

Unter dem Leitbild schulischer Inklusion wird auch für den Sachunterricht eine Diagnostik benötigt, die mit inklusionspädagogischen Prinzipien kompatibel ist. Diagnostik für einen inklusiven (Sach-)Unterricht muss dabei nicht völlig neu erfunden werden. Es geht vielmehr um die Suche nach mit Ansprüchen der inklusiven (Schul-)Pädagogik passfähigen Konzepten und Praktiken und eine selbstkritische Reflexion blinder Flecke im diagnostischen Zugang.

Hiervon ausgehend und fußend auf den bis hierher gemachten Ausführungen werden im Folgenden fünf Prinzipien für diagnostisches Handeln im inklusiven Sachunterricht vorgeschlagen und bündig erläutert.

#### *Achievement*

Mithilfe einer inklusiven Diagnostik soll im Sachunterricht einerseits versucht werden sich an das anzunähern, „was ein Kind zurzeit kann, wie es denkt und fühlt und welche hieran anschlussfähigen Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten ihm durch ein Lernangebot eröffnet werden können“ (Seitz 2008, S. 196). Andererseits soll versucht werden, möglichst viele, das kindliche Lernen potenziell beeinflussende, Faktoren mit ihren Wechselwirkungen in den Blick zu nehmen (vgl. Gebauer/Simon 2012; 2012a; Simon 2015), ohne dabei übergriffig oder verdinglichend zu agieren (vgl. Offen 2014; Simon 2014). Insgesamt gilt es, nach den Potenzialen jedes Kindes zu fragen und hierbei Erwartungen selbstkritisch zu reflektieren. Lehrkräfte sollten daher für einen „bewussten und reflektierten Umgang mit der Heterogenität des Lernens“ sowie mit „Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt“ sensibilisiert werden, sodass Diagnostik immer auch „mit milieu-, kultur-, geschlechtssensibler Pädagogik verknüpft gedacht werden“ muss (Seitz 2011, S. 51). Die gezielte (gemeinsame) Suche nach Lern- und Entwicklungspotenzialen geht mit dem Anspruch personaler Anerkennung einher. Hohe Erwartungen an alle Schüler\*innen sind kennzeichnend für die Qualität inklusiver Schulen und insbesondere in Schulen in herausfordernder Lage von hoher Bedeutsamkeit.

#### *Partizipation*

Kennzeichnend für inklusiven Sachunterricht und das hier praktizierte diagnostische Handeln ist die kollegial geteilte Verantwortlichkeit für das Lernen und die soziale Eingebundenheit der Einzelnen. Die konzeptionelle Verknüpfung von participation und achievement (vgl. Seitz/ Scheidt 2012) bezieht sich dabei auf alle Schüler\*innen und folgt einer reflexiven Diversitätsorientierung. Es gilt, Konzepte zu entwickeln, die sich förderlich auf die gesamte Lerngruppe auswirken und dabei jedes Kind an der individuellen Leistungsgrenze herausfordern. Dabei sind Schüler\*innen als auskunftsfähig über ihr Lernen anzuerkennen und diesbezüglich zu unterstützen. Somit findet diagnostisches Handeln im inklusiven Sachunterricht dialogisch in einem ko-konstruktiven, partizipativen Prozess

statt (vgl. ebd.; Seitz 2008; Simon/ Simon 2013; Simon 2014). In diesem wird als Ausdruck der Anerkennung jedes einzelnen Kindes das Kind aktiv als Experte seiner selbst mit einbezogen. Durch die Zusammenführung unterschiedlicher Perspektiven im diagnostischen Prozess wird u.a. der Bewusstheit begrenzter Erkenntnis im diagnostischen Handeln entsprochen.

### *Lerndokumentation und Leistungsbewertung*

Diagnostisches Handeln ist in einem differenzierten und personal orientierten inklusiven Sachunterricht eng verbunden mit alternativen Formen der Lerndokumentation und Leistungsbewertung. Formative diagnostische Tätigkeit und didaktisches Handeln sind unmittelbar miteinander verflochten. Beide finden Niederschlag in partizipativ gestalteten Lerndokumentationen, die Eigenproduktionen von Schüler\*innen einbeziehen – etwa dokumentierte Selbstartikulationen, Darbietungen, ikonische, materielle oder symbolische Produkte, Ausstellungen, Lerntagebücher, Portfolios, etc. (vgl. Gebauer/ Simon 2012, S. 5). Die Dokumentation von „Lernspuren“ und Lernergebnissen soll dabei „Resonanz in der Lebenswelt der Kinder erzeugen“ (ebd.). Im Rahmen inklusiver Leistungsbewertung gilt es prozessorientierte und differenzierte Formen der Bewertung und Rückmeldung zu entwickeln (exemplarisch dazu Winter 2012; 2015).

### *Fragen, Themen und Interessen*

Diagnostisches Handeln im inklusiven Sachunterricht unterstellt allen Kindern individuelle Themen bzw. Interessen und fördert diese. Interessengeleitetes und an Kinderfragen orientiertes Lernen hat im inklusiven Sachunterricht daher einen festen Platz. Es ist mit einer Fragenorientierung der Unterrichtskonzeption insgesamt und folglich auch mit Partizipation als Unterrichtsprinzip unmittelbar verbunden. Entsprechend angewiesen ist diese Konzeption auf das Ausfindigmachen von Fragen, Themen und Interessen der Einzelnen (vgl. auch Lichtblau 2014; Prengel/ Liebers/ Geiling 2015). Für Ansätze zum begabungsfördernden Unterricht ist das Anknüpfen an individuellen Interessen seit jeher konstitutiv (vgl. Weigand/ Hack/ Müller-Opplinger/ Schmid 2014). Im Kontext der sozialpädagogisch gerahmten Diskurse um benachteiligende Lebenslagen werden Interessen zugleich als bedeutsamer Resilienzfaktor eingeordnet (vgl. Merten 2009). Demgegenüber finden Interessen im Kontext inklusiver Diagnostik und Didaktik erst in neueren Ansätzen gezielte Beachtung (vgl. Lichtblau 2013; Prengel/ Liebers/ Geiling 2015; Seitz/ Pfahl/ Steinhaus/ Rastede/ Lassek 2016).

### *Reflexivität*

Diagnostische Tätigkeit kann äquivalent zu Erhebungen in der qualitativen Sozialforschung stets nur eine Augenblicksaufnahme innerhalb sozialen Geschehens sein, deren Akteur\*innen beständigen Veränderungsprozessen unterliegen. Aussagen über mein lernendes Gegenüber sind folglich jeweils

Hypothesen, die Ist-Aussagen und feste Zuschreibungen ausschließen. Sich dies reflexiv bewusst zu machen, sowie sich anerkennend auf die subjektiv sinnvolle Lernentwicklung eines jeden Kindes einzulassen, bedeutet letztlich, sich von Diagnostik als „eine von Fürsorge motivierte pädagogische Kontrollillusion“ (Offen 2014, S. 2) zu verabschieden. Mit dieser reflexiven Anerkennung von Ungewissheit auch im diagnostischen Handeln geht demgegenüber eine bedeutsame Chance für einen Anschub der professionellen Entwicklung von Lehrkräften in inklusiven Grundschulen einher (vgl. Seitz 2008a).

#### 4. Fazit

Für künftig (weiter) zu entwickelnde Konzeptionen diagnostischen Handelns für einen inklusiven Sachunterricht ist eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit den Strukturen des Bildungswesens angezeigt, die – wie anfangs skizziert wurde – dem Auftrag von Inklusion teils widersprechen. Gleiches gilt für die Theorie und Praxis schulischer Diagnostik, sofern diese als Instrument für Selektions- bzw. Platzierungsentscheidungen eingesetzt wird. Zudem gilt es zu hinterfragen, wie sich bisherige Ansätze zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik mit Konzeptionen einer lernbereichsspezifischen Diagnostik für inklusiven Sachunterricht vereinbaren lassen, wo es Widersprüche und Desiderate gibt. Wie oben gezeigt wurde, gibt es erste Arbeiten, von denen ausgehend eine kritisch-reflexive Diskussion und Entwicklung von Konzeptionen für diagnostisches Handeln im inklusiven Sachunterricht künftig weiter vorangetrieben werden kann. Mit den genannten Prinzipien wollen wir hierfür gedankliche Anregungen geben.

#### Literatur

- Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion. Internationale Perspektiven. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh
- Bourdieu, Pierre/ Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Ernst Klett
- Bundschuh, Konrad (2007): Förderdiagnostik konkret. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Carle, Ursula (2004): Förderdiagnostik im Sachunterricht. In: Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.): Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 187-193
- Dietze, Torsten (2013): Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule – zur Situation in den 16 Bundesländern. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6. Jg., H. 1, S. 34-44

- Eggert, Dietrich (1998): Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik. 3. Auflage. Dortmund: Borgmann
- Fischer, Christian (2012): Individuelle Förderung im schulischen Kontext – Förderung besonderer Begabungen. In: Neuber, Nils/ Pfitzner, Michael (Hrsg.): Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte. Berlin: LIT-Verlag, S. 61-73
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [letzter Zugriff: 20.02.2016]
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012a): Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2012). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/53/53> [letzter Zugriff: 20.02.2016]
- Geiling, Ute/ Simon, Toni (2014): Zuständigkeitserleben und berufliche Zufriedenheit von Grund- und Förderschullehrkräften in inklusionsorientierten Settings der Schuleingangsstufe. In: Lichtblau, Michael/ Blömer, Daniel/ Jüttner, Ann-Kathrin/ Koch, Katja/ Krüger, Michaela/ Werning, Rolf (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62-75
- Giest, Hartmut (2015): Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In: Schäfer, Holger/ Rittmeyer, Holger (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 214-229
- Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. durchgesehene und erweiterte Auflage. Opladen: Leske + Budrich
- Gomolla, Mechthild (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule: Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-50
- Heller, Kurt/ Perleth, Christoph/ Lim, Tock Keng (2005): The Munich Model of Giftedness designed to identify and promote gifted students. In: Sternberg, Robert/ Davidson, Janet (Hrsg.): Conceptions of giftedness. New York: Cambridge University Press, S. 147-170
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer
- Helmke, Andreas/ Hosenfeld, Ingmar/ Schrader, Friedrich-Wilhelm (2004): Vergleichsarbeiten als Werkzeug für die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, Rolf/ Griese, Christiane (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 119-144
- Hempel, Marlies (2007): Diagnostik der kindlichen Lebenswelt als Voraussetzung zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Lernenden. In: Lauterbach, Roland/ Hartinger, Andreas/ Feige, Bernd/ Cech, Diethard (Hrsg.): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-36

- Kahlert, Joachim/ Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-190
- Kahlert, Joachim (2014): Inklusionsdidaktische Netze – zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hrsg.): *Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe*. Freiburg u.a.: Herder, S. 123-141
- Knauer, Sabine (1998): Zum Problem des Diagnostikbegriffs im Zusammenhang pädagogischer Handlungsfelder. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik*. Weinheim & Basel: Beltz, S. 54-65
- Lichtblau, Michael (2013): Eine Klasse voller Experten – Auf Basis individueller Interessen inklusiv unterrichten. In: *Lernchancen*, H. 93/94, S. 60-64
- Lichtblau, Michael (2014): Familiäre Unterstützung der kindlichen Interessenentwicklung in der Transition vom Kindergarten zur Schule. In: *Zeitschrift Frühe Bildung*, 3. Jg., H. 2, S. 93-103
- Liebers, Katrin/ Maier, Petra/ Prengel, Annedore/ Schönknecht, Gudrun (2013): Pädagogische Diagnostik und Lernwege von Kindern im inklusiven Sachunterricht. In: Wittkowske, Steffen/ von Maltzahn, Katharina (Hrsg.): *Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-62
- Maaz, Kai/ Baumert, Jürgen/ Trautwein, Ulrich (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 12, S. 11-46
- Merten, Roland (2009): Armut in Familien und die Folgen für die Kinder. In: Mertens, Gerhard/ Obermaier, Michael/ Krone, Wolfgang (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band III/1: Familie – Kindheit – Jugend – Gender*. (Bearbeitet von Macha, Holdegard/ Witzke, Monika). Paderborn u.a.: Schöningh, S. 493-510
- Offen, Susanne (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung? In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 20, April 2014 (7 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/offen.pdf> [letzter Zugriff: 11.03.2016]
- Ophuysen, Stefanie van/ Behrmann, Lars (2015): Die Qualität pädagogischer Diagnostik im Lehrerberuf – Anmerkungen zum Themenheft „Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften und ihre Handlungsrelevanz“. In: *Journal for educational research online*, 7. Jg., H. 2, S. 82-98
- Powell, Justin J. W./ Wagner, Sandra (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt: Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, Gudrun/ Westphal, Manuela (Hrsg.): *Behinderung und Migration. Interdisziplinäre/Intersektionale Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-199
- Prengel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, Bettina (Hrsg.): *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-63

- Prenzel, Annedore/ Liebers, Katrin/ Geiling, Ute (2015): Leitideen. In: Geiling, Ute/ Liebers, Katrin/ Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Vollständig überarbeitete Auflage. Halle: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 9-19
- Sander, Alfred (1993): Kind-Umfeld-Diagnose: Ökologischer Ansatz in der Diagnostik. In: Hofmann, Rudolf/ Rudnick, Martin/ Sander, Alfred/ Schuck, Karl Dieter/ Suhrweiger, Horst (Hrsg.): Kinder mit Förderbedarf – Neue Wege in der sonderpädagogischen Diagnostik. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, S. 23-36
- Schönknecht, Gudrun/ Maier, Petra (2012): Diagnose und Förderung im Sachunterricht. Kiel: IPN
- Seitz, Simone/ Pfahl, Lisa (2013): Begabungsförderung an inklusiven Schulen. In: Schenz, Christina/ Schenz, Axel/ Pollak, Guido (Hrsg.): Perspektiven der Grundschule. Auf dem Weg zu einer demokratisch-inklusive Schule. Berlin: LIT-Verlag, S. 55-73
- Seitz, Simone/ Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts. Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2012). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> [letzter Zugriff: 20.02.2016]
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2012). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> [letzter Zugriff: 20.02.2016]
- Seitz, Simone (2008): Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In: Graf, Ulrike/ Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 190-197
- Seitz, Simone (2008a): Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59. Jg., H. 6, S. 226-233
- Seitz, Simone (2011): Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. In: Journal für LehrerInnenbildung, 11. Jg., H. 4, S. 50-54
- Seitz, Simone (2014): Inklusion in der Grundschule. In: Franz, Eva-Kristina/ Trumpa, Silka/ Esslinger-Hinz, Ilona (Hrsg.): Inklusion – Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 21-29
- Seitz, Simone/ Pfahl, Lisa/ Scheidt, Katja (2012): Wie Begabungsförderung und inklusive Pädagogik zusammen passen – ein Diskussionsbeitrag. In: Gemeinsam leben, 20. Jg., H. 3, S. 132-138
- Seitz, Simone/ Pfahl, Lisa/ Steinhaus, Friederike/ Rastede, Michaela/ Lassek, Maresi (2016): Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Weinheim & Basel: Beltz
- Simon, Jaqueline/ Simon, Toni (2013): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4 (2013). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200> [letzter Zugriff: 21.02.2016]
- Simon, Toni/ Geiling, Ute (2016): Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken. In: Böing, Ursula/ Köpfer, Andreas (Hrsg.):



- Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199-208
- Simon, Toni (2014): Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In: Bernhardt, Nora/ Hauser, Mandy/ Poppe, Frederik/ Schuppener, Saskia (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 238-243
- Simon, Toni (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Liebers, Katrin/ Landwehr, Brunhild/ Marquardt, Anne/ Schlotter, Kezia (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-234
- Solga, Heike/ Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung
- Sprietsma, Maresa (2013): Discrimination in Grading: Experimental Evidence from Primary School Teachers. In: Empirical Economics, 45. Jg., H. 1, S. 523-538
- Stamm, Margrit (2007): Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft. Zürich & Chur: Rüegger Verlag
- Stamm, Margrit (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS Verlag
- Tänzer, Sandra/ Lauterbach, Roland (2012): Persönliche Voraussetzungen und Bedingungen der Unterrichtsplanung – mit Beispielen für den Sachunterricht. Kiel: IPN
- van Ackeren, Isabell/ Klemm, Klaus/ Kühn, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3. überarbeitete und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS
- Weigand, Gabriele (2011): Pädagogische Perspektiven auf Hochbegabung und Begabtenförderung. In: Steenbuck, Olaf/ Quitmann, Helmut/ Esser, Petra (Hrsg.): Inklusive Begabtenförderung in der Grundschule. Konzepte und Praxisbeispiele zur Schulentwicklung. Weinheim & Basel: Beltz, S. 31-37
- Weigand, Gabriele/ Hackl, Armin/ Müller-Oppliger, Victor/ Schmid, Günter (2014): Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis. Weinheim & Basel: Beltz
- Weinert, Franz Emanuel (2000): Begabung und Lernen. In: Wagner, Harald (Hrsg.): Begabung und Leistung in der Schule. Bad Honnef: Bock, S. 7-24
- Weinert, Franz Emanuel (2000a): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz, H. 2, S. 1-16
- Werning, Rolf/ Lütje-Klose, Birgit (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: UTB Reinhardt
- West, Anne/ Pennell, Hazel (2003): Underachievement in schools. London: Routledge
- Winter, Felix (2012): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. 5. erweiterte und aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Winter, Felix (2015): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Weinheim & Basel: Beltz
- Ziegler, Albert (2008): Hochbegabung. München & Basel: Reinhardt Verlag

## **Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven**

### **1. Inklusion und Schule**

Inklusion ist derzeit ein intensiv diskutierter Begriff, der auch über erziehungswissenschaftliche Fachkreise hinaus breite, medial unterlegte Aufmerksamkeit erfährt. In den öffentlichen Debatten entsteht dabei vielfach der Eindruck, Inklusion sei etwas gänzlich Neues und würde sich allein auf Fragen des Umgangs mit Behinderung bzw. mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ in der Schule beziehen. Damit verbunden ist oftmals die Vorstellung, Inklusionsforschung sei ein neu zu etablierendes, spezielles Forschungsfeld, zu dem bislang nur wenige Erkenntnisse vorliegen würden. Demgegenüber folgt der vorliegende Beitrag der Überlegung, dass Inklusion das gesamte Schulsystem betrifft und Inklusionsforschung ein dementsprechend komplexes und keinesfalls neues Feld darstellt. Dies wird im Folgenden genauer erläutert und begründet, um auf dieser Basis Forschung zu inklusivem Sachunterricht genauer in den Blick zu nehmen.

Der Begriff Inklusion (wörtlich: „Einschließung“) ist stets in einem direkten Zusammenhang mit Exklusion („Ausschließung“) zu betrachten (Stichweh 2009; Budde/ Hummrich 2015). Das Begriffspaar umschreibt, wie die Adressierung und Teilhabe in einzelnen gesellschaftlichen Teilbereichen organisiert ist und wie sie geschieht. Die Frage nach Einschließung und Ausschließung in diesem Sinne, nach „dabei sein“ oder „nicht dabei sein“, ist im Hinblick auf (schulische) Bildung fundamental und nicht neu (vgl. Stichweh 2013; Seitz 2014). Ausgehend von der gedanklichen Klammer von Einschließung und Ausschließung lässt sich nämlich die Frage bearbeiten, ob und unter welchen Bedingungen Individuen an Bildung teilhaben.

Diskurse und Auseinandersetzungen zur (gleichberechtigten) Teilhabe an Bildungsangeboten begleiten die gesamte Schulgeschichte und verlaufen unter anderem deswegen so lebendig, weil Bildung und Erziehung zweifellos gesellschaftlich wertvolle Güter darstellen. Auf der gesetzlichen Ebene sorgt zwar gegenwärtig die Schulpflicht in Deutschland dafür, dass alle Kinder in der sozialen Rolle als Schüler\*in adressiert werden, somit als bildungsfähig anerkannt werden und an Bildung und Erziehung in Schulen teilhaben können. Die Umsetzung dieser Verpflichtung erfolgt allerdings weniger konsequent als gedacht – so besuchen viele der nach Deutschland geflüchteten Kinder im schulpflichtigen Alter keine Schulen, wenn die Asylverfahren ihrer Eltern noch laufen – oftmals über einen Zeitraum von einem halben Jahr oder länger hinweg (vgl. BumF 2016).

Und selbst wenn alle Kinder und Jugendlichen Zugang zu schulischer Bildung erhalten, so ist damit noch nicht geklärt, ob diese für die

Adressat\*innen anschlussfähig ist und in welcher Organisationsform, sprich: in welcher Schulform diese schulische Bildung verfügbar gemacht wird. Die Frage der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Schulformen ist dabei bekanntermaßen besonders umstritten. Denn die unterschiedlichen Schulformen des deutschen Bildungssystems stellen höchst differente Bildungsangebote zur Verfügung und vergeben Abschlüsse, die sich unterschiedlich gut verwerten lassen für anschließende berufliche Karrieren. Anders gesagt: Der Zugang zu anspruchsvoller Bildung und wertvollen Bildungsabschlüssen ist in den verschiedenen schulischen Organisationsformen unterschiedlich leicht oder schwierig. Da die Zuordnung zu den unterschiedlichen Schulformen und Bildungsgängen nachweislich stark von milieubedingten Faktoren überlagert ist, haben Kinder aus schwacher sozialer Lage, insbesondere wenn sie zugleich aus Familien mit Migrationsgeschichte stammen, besonders schlechte Chancen in höhere Bildungsgänge zu gelangen – so wird regelmäßig belegt (Gomolla/Radtke 2007; Maaz/ Baumert/ Trautwein 2009; Solga/ Dombrowski 2009; Stamm 2009; Wagner/ Powell 2014; Autorengruppe Bildungsbericht 2014). Sie finden sich entsprechend überproportional häufig in Förderschulen und sind an Gymnasien und in Begabungsförderungsprogrammen unterrepräsentiert. Das mehrgliedrige Bildungssystem verteilt auf diesem Weg gesellschaftliche Privilegien unterschiedlich und stellt soziale Ungleichheit her bzw. reproduziert sie (Edelstein 2006). Ein gleichberechtigter bzw. diskriminierungsfreier Zugang zu Bildung, wie er menschenrechtlich in verschiedenen Konventionen verbrieft ist (United Nations 1989; 2006), ist in einem gegliederten Schulsystem ganz offensichtlich nur schwer umzusetzen, was international in Bezug auf das deutsche Schulsystem seit langem kritisiert wird (Overwie/ Prengel 2007).

Die in den 1960er Jahren aufgebauten und in vielen Bundesländern weiterhin bestehenden unterschiedlichen Ausprägungen von bis zu zehn Sonderschularten und hieran gebundene Aussonderungs- und Diskriminierungsprozesse stellen diesbezüglich eine Zuspitzung dar, die folgenreich ist sowohl für das Schulsystem als auch für die gesamte Bildungsforschung. Denn zum einen steuern die an die Sonderschularten gebundenen verschiedenen so genannten Förderschwerpunkte (die häufigsten: Lernen, Emotionale-Soziale Entwicklung, Geistige Entwicklung, Sprache) als Defizitkategorien die diagnostischen Zuweisungen von Kindern und Jugendlichen und die spezifischen pädagogisch-didaktischen Programme und Konzepte. Zum anderen entwickelten sich hiermit zusammengehend spezielle universitäre Subdisziplinen und Lehramtsstudiengänge zur Qualifizierung für die je spezifischen Sonderschulformen. Die konsequente Auskopplung der akademisierten sonderpädagogischen Lehramtsprofession aus Lehramtsstudiengängen für allgemeine Schulen führte nicht nur zu praxisbezogenen Problemen der Professionalisierung, sondern auch zu weitgehend getrennt laufenden Forschungssträngen und Forschungsdiskursen, die erst jüngst in auseinandersetzungreiche Bezüge gesetzt und im Folgenden genauer beleuchtet werden.

## 2. Die schulbezogene Inklusionsforschung

Die Forschungsgeschichte der Inklusionsforschung im engeren Sinne ist mehr als vier Jahrzehnte alt. Mit den ersten Modellversuchen – des damals so genannten „gemeinsamen Lernens behinderter und nichtbehinderter Kinder“ – machten sich Ende der 1970er Jahre in der damaligen BRD engagierte Wissenschaftler\*innen auf den Weg, gemeinsam mit den schulischen Akteur\*innen eine entsprechende Schulpraxis zu entwickeln, die Wirksamkeit derselben kritisch zu überprüfen und sie theoretisch zu fundieren. Dies wurde bald unter der Begrifflichkeit der Integrationsforschung gefasst (Eberwein 1984). Es gab hierbei enge Bezüge zur vorangegangenen und teilweise parallel laufenden Gesamtschulforschung und ihren Erkenntnissen zum Lernen in heterogenen Lerngruppen und zur Ungerechtigkeit des gestuften Bildungswesens (vgl. u.a. Fend 1982; Klafki 1984). Direkt angeknüpft wurde aber vor allem an die vorliegenden Erkenntnisse und Theorielinien aus den Modellversuchen und Forschungsarbeiten in Kindertageseinrichtungen (Kron 2006; Seitz 2009).

Die Anfänge der damals so genannten Integrationsforschung waren in ihrer Verquickung mit der Gesamtschul- und Integrationsbewegung stets reformorientiert (vgl. Schnell 2003; Deppe-Wolfinger 2012). Ihre Vertreter\*innen wandten sich engagiert gegen ein ungerechtes Bildungssystem. Die Forschung unterlag dem Ziel, Ungleichheit und Benachteiligung benennen zu können und der kritischen Reflexion zugänglich zu machen, sowie gleichberechtigte Zugänge zu Bildung theoretisch zu fundieren und konzeptionell zu unterstützen. Dies beinhaltete stets auch Reformanliegen an das hierarchische Bildungssystem. Integrationsforschung kritisierte die im mehrgliedrigen Schulsystem eingelassenen Klassifizierungspraktiken und entwickelte Konzepte, die darauf abzielen, ein gemeinsames Lernen aller Kinder zu unterstützen und für alle Schüler\*innen ertragreich zu sein.

Die unterschiedlichen Linien der Forschungsdesigns und der Theoriebildung innerhalb der Integrationsforschung unterlagen zwar zunächst einer dichotomen Denkfigur und fragten hiervon ausgehend nach der Wirksamkeit gemeinsamen Lernens „nichtbehinderter“ und „behinderter“ Kinder (Eberwein 1988). Dies wurde aber bald weiterentwickelt hin zu komplexeren Vorstellungen von Heterogenität und Ungleichheit (Hinz 1993; Prengel 1993). Entscheidende Impulse hierzu kamen aus dem Ansatz der Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993). Hier wurde die Denkfigur der „egalitären Differenz“ für die Konzeption und Theoriebildung fruchtbar gemacht – der Akzeptanz von Verschiedenheit auf der Basis der Gleichheit von Rechten – und es wurden bedeutsame Anschlüsse geschaffen an die parallel laufenden Diskurse zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im und über das Bildungssystem. In der Gesamtschau jedoch wurde die unterrichtsbezogene Inklusionsforschung innerhalb der Bildungsforschung vorwiegend als kleines und spezialisiertes Teilgebiet am Rande der Unterrichts- bzw. Lehr-

Lernforschung wahrgenommen und erst in jüngster Zeit stärker in der Breite rezipiert.

Auch die Arbeiten zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem thematisierten und untersuchten diese Zusammenhänge überwiegend in Bezug auf die unterschiedlichen Formen allgemeiner Schulen (u.a. Ditton/ Krüskens 2006) – und ließen die Aussonderungspraxis in Sonderschulen unbenannt, obgleich sich gerade an dieser Gelenkstelle im Bildungssystem wie oben aufgezeigt die Reproduktion sozialer Ungleichheit in besonderer Schärfe darstellt. Sie verlief mehr oder weniger im blinden Fleck der Bildungsforschung und wurde nur von wenigen Vertreter\*innen aufgegriffen (Edelstein 2006; Gomolla/ Radtke 2007). Erst im Kontext der internationalen Leistungsvergleichsstudien wurden diese Auslassungen im Kontext der empirischen Bildungsforschung auch international deutlich und (selbst)kritisch diskutiert. Die integrative Forschung blieb so lange Zeit in der Breite unerschlossen.

Parallel dazu wurden in den letzten vier Jahrzehnten umfassende Erfahrungen der Gestaltung integrativer bzw. inklusiver Praxis in Schulen gesammelt und entsprechende Expertise aufgebaut. Ungeachtet der gewonnenen Erkenntnisse zur erfolgreichen Umsetzung (Deppe-Wolfinger/ Prengel/ Reiser 1990) wurden aber integrative Klassen und Schulen hierzulande lange Zeit nur in quantitativ begrenztem Rahmen als Parallelangebot geduldet und erst auf der Basis internationaler Verpflichtungen (United Nations 2006) in größerem Rahmen umgesetzt.

Im Grundschuldiskurs wurden die gewonnen Erfahrungen und Erkenntnisse insbesondere im Kontext des Umgangs mit herkunftsbedingten Disparitäten und der Debatte zur so genannten „veränderten Kindheit“ aufgenommen und diskutiert (vgl. Faust-Siehl/ Garlichs/ Ramseger/ Schwarz/ Warm 1996). Forschungsbezogen wurden Querbezüge zum jahrgangsübergreifenden Lernen und zur Schuleingangsphase hergestellt und bearbeitet und unter anderem zu Erkenntnissen hinsichtlich der didaktischen und diagnostischen Dimension unterrichtlichen Handelns sowie zur Kooperation von Lehrkräften geführt (vgl. u.a. Prengel 1999; 2016; Carle 2005; Müller/ Prengel 2013; Seitz 2014). Anders als in der sekundarstufenbezogenen Lehr-Lernforschung bzw. Unterrichtsforschung wird folglich im Kontext der Grundschulforschung seit langem ein lebendiger Diskurs zur Heterogenität in (inklusive) Grundschulen geführt und es gibt verschiedene Überschneidungen und Verquickungen der beteiligten Forschungsakteur\*innen (Ramseger/ Wagener 2008). Folgerichtig wird aktuell von Seiten der Grundschulforschung die derzeit neu zu beobachtende Tendenz, Inklusion in Grundschulen in sonderpädagogischer Lesart zu deuten und z.B. Forschungsarbeiten in dieser disziplinären Anknüpfung mit den in der Inklusionsforschung lange überwundenen dichotomen Denkfiguren zu hinterlegen, deutlich kritisiert (Götz/ Miller/ Einsiedler/ Vogt 2016) und eine insgesamt lebendige Debatte zur Grundschule als „Schule für alle Kinder“ geführt (Huf/ Schnell 2015).

Für die Ebene der grundschulbezogenen Fachdidaktiken bzw. Lernbereiche gilt dies allerdings nicht in der gleichen Weise, obgleich die Diskurse der Bildungs- und Unterrichtsforschung in der grundschulbezogenen Forschung insgesamt enger mit den fachdidaktischen Diskursen verknüpft sind, als dies in der auf die Sekundarstufe bezogenen Forschung der Fall ist. Insbesondere für die sachunterrichtsbezogene Forschung sind durch den fächerintegrierenden Charakter des Faches breite Überschneidungen von Fragestellungen bzw. eine direkte Verflechtung von allgemeindidaktischer und fachdidaktischer bzw. lernbereichsdidaktischer Beobachtungsperspektive zu verzeichnen (Kucharz 2015).

Innerhalb der didaktischen Forschung zum Sachunterricht hat sich ein zweigeteilter Forschungsstrang etabliert, der nach kindbezogenen (Welt)Wissensbeständen, Erfahrungen und Lernformen fragt. Hierbei steht im Zugang didaktischer Rekonstruktion die Kindperspektive im dynamischen gedanklichen Abgleich mit fachlichen, von Erwachsenen geprägten Denkweisen. In der zweiten Ausprägung, der Forschung im Format des Conceptual Change, wird demgegenüber vorrangig nach dem gelingenden Übergang kindlicher Vorstellungsweisen, die als Vorläuferstadium betrachtet werden, zu fachlichen Denkweisen gefragt (im Überblick Wiesemann/ Wille 2014). Im ersten Zugriff rückte dem Fokus entsprechend die Heterogenität der von Kindern eingebrachten Denkweisen stärker in den Fokus. Der Strang der Integrations- und Inklusionsforschung blieb hiermit jedoch lange Zeit weitgehend unverbunden und spielte diesbezüglich eine eher marginale Rolle (Seitz 2006; Laubner 2009). Bedingt durch die mehrgliedrige Schulstruktur der Sekundarstufe und die quantitative Begrenzung integrativer bzw. inklusiver Praxis in Deutschland kam es in der deutschsprachigen fachdidaktischen Lehr-Lernforschung – anders als in anderen Ländern – insgesamt zu dem Phänomen, dass diese weitgehend ohne Berücksichtigung integrationspädagogischer bzw. inklusiver Settings und Fragestellungen auskam. Dies führte zu der widersprüchlichen Lage, dass innerhalb der grundschulbezogenen fach- bzw. lernbereichsdidaktischen Forschung zwar einerseits inklusionspädagogischen „Kernthemen“, wie der Verschiedenheit von Lebenslagen und Lernausgangslagen und ihrer Bedeutsamkeit für didaktisches Handeln, einige Aufmerksamkeit gewidmet und dies mit unterschiedlichen Schwerpunkten vielfach bearbeitet wurde, dies aber nur selten unter inklusionspädagogischer Perspektive erfolgte oder spezifisch dahingehend (mit)reflektiert wurde (Mohn/ Wiesemann 2007; Wiesemann/ Schreyer 2008). Zugleich stehen zwar innerhalb der Integrations- bzw. Inklusionsforschung traditionell schulische Themen im Mittelpunkt, unterrichtsbezogene Arbeiten fanden hier jedoch lange Zeit vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit und rückten gegenüber pädagogischen Fragestellungen und Schulentwicklungskonzepten bald in den Hintergrund (Wocken 1998; Seitz 2006).

Mit Blick auf den internationalen Forschungsstand kann in Bezug auf die konzeptionelle Gestaltung inklusiven Unterrichts gesagt werden, dass die

Verknüpfung von Teilhabe und Mitbestimmung (presence, participation) mit individuell abgestimmten hohen Leistungsanforderungen (achievement) eine zentrale Aufgabe darstellt (vgl. Ainscow/ Booth/ Dyson 2006, S. 25). Inklusiver Unterricht lässt sich somit grob als Weiterentwicklung der Aspekte verstehen, die gegenwärtig weitgehend übereinstimmend ‚gutem‘ Unterricht zugeordnet werden (Helmke 2009; Heinrich/ Urban/ Werning 2013) – Unterrichtsformen, die es Lehrkräften ermöglichen, differenzierend und die Schüler\*innen beteiligend auf die Heterogenität der Lernstände und der Lebensbedingungen von Schüler\*innen einzugehen und dabei soziale Eingebundenheit ermöglichen. Das hierin eingelassene Verhältnis von Kindorientierung und fachlicher Orientierung ist bislang allerdings nur in Teilen aufgearbeitet (Seitz 2006; Korff 2015).

Übereinstimmend wird die Bedeutsamkeit der sozialen Situiertheit des Lernens und kooperativer Lernformen hervorgehoben (Seitz 2017), auch wurden theoretische Fundierungen zum komplementären Verhältnis von Sozialität und Individualisierung entwickelt (Scheidt 2014; Korff 2015), ungeklärt sind jedoch in Teilen die damit einhergehenden möglichen Ambivalenzen hinsichtlich von Freundschaftsdynamiken einerseits (Huf 2006) sowie möglicher fachlich bestimmter Grenzen des kooperativen Lernens andererseits. Diese könnten noch genauer in den Blick genommen werden, um Erkenntnisse zu Anerkennungspraktiken zwischen den Kindern in fachlichen Bezügen zu erhalten.

Forschung zu inklusiver Fachdidaktik stellte damit bis vor kurzem insgesamt ein umfassendes Desiderat dar (Seitz 2005; Korff 2015; Naugk/ Ritter/ Zielinski 2016). Vorliegende Forschungsarbeiten zu inklusivem Sachunterricht wie die von der Verfasserin vorgelegte Dissertation (2005) waren bis vor kurzem ein echtes Nischenprodukt (Pech/ Schomaker/ Simon in diesem Band; Gebauer/ Simon 2012). Der Bedarf an inklusiven sachunterrichtlichen Konzeptionen und Fundierungen ist weiterhin groß.

### 3. Perspektiven weiterer Forschung zu inklusivem Sachunterricht

Wie können nun angesichts dieser vieldeutigen Ausgangslage Perspektiven zur Weiterentwicklung von Forschung zu inklusivem Sachunterricht aussehen? Dem wird im folgenden Abschnitt nachgegangen. Die Überlegungen werden anhand von vier leitenden Perspektiven strukturiert, die jeweils aus den obigen Ausführungen hergeleitet und genauer begründet werden.

#### *Ambivalenz*

Für die weitere Konzeption von Forschungsvorhaben im Feld inklusiven Sachunterrichts sind verschiedene Ambivalenzen prägend, die von

Forscher\*innen in diesem Feld entsprechend reflektiert und bearbeitet werden sollten.

Gehen junge Forscher\*innen aktuell erstmals ins Feld inklusiver Praxis, so tun sie dies zumeist ohne auf eigene bildungsbiografisch erworbene Erfahrungen in inklusiven Settings zurückgreifen zu können, vielmehr sind sie mehrheitlich selbst bildungsbiografisch und berufsbioografisch sozialisiert in einem Schulsystem mit (sozial) segregierten Schulen – ebenso die Mehrzahl der Lehrkräfte. Zugleich findet inklusive Praxis auch gegenwärtig in den meisten Bundesländern unter den Bedingungen eines weiterhin bestehenden segregativen Schulsystems und damit unter ambivalenten Steuerungspolitiken statt (Heinrich/ Urban/ Werning 2013). Greifen diese Forscher\*innen in der Recherche auf die schriftlich dokumentierten Erkenntnisse und Wissensbestände zu inklusivem Unterricht bzw. Sachunterricht zurück, so treffen sie dabei vielfach auf Beschreibungen, die sich nur schwer mit den im Feldkontakt gemachten Erfahrungen zusammenführen lassen.

Denn zum einen berücksichtigte die vorliegende forschungsbasierte Fachliteratur zum Sachunterricht bis vor kurzem inklusive Settings in der Regel nicht, ohne dies explizit zu benennen (Seitz 2005), sodass sich die dort verhandelten Forschungssettings, Erkenntnisse und Konzepte teilweise disparat zu inklusionspädagogischen und -didaktischen Arbeiten verhalten. Zum anderen basieren die vorliegenden Erkenntnisse der deutschsprachigen Integrations- und Inklusionsforschung in ganzen Teilen auf Forschungsarbeiten, die realisiert wurden, so lange schulische Integration bzw. Inklusion bildungspolitisch begründet nur in begrenztem Umfang geduldet und zum Teil unter Modellversuchsbedingungen stattfanden. Sie sind folglich bezogen auf ein Praxisfeld entstanden, dessen Rahmenbedingungen nur begrenzt vergleichbar sind mit den aktuellen. Forscher\*innen erleben daher in Erhebungssituationen überwiegend strukturelle Bedingungen inklusiver Praxis, die sich unterscheiden von den in der forschungsbezogenen Literatur zu findenden Untersuchungen der Integrationsforschung und entsprechend nur schwer mit den hieran geknüpften konzeptionellen Leitlinien und theoretischen Fundierungen überein zu bringen sind. Beides wiederum ergibt keine unmittelbare Passung zur vorliegenden fachdidaktischen Literatur.

So ist das im Rahmen der Integrationsforschung vielfach untersuchte und für die hier entstandenen didaktischen Konzepte kennzeichnende kooperative Unterrichten zweier Lehrkräfte (vgl. Krämer-Kilic/ Alber/ Kiehl-Will/ Lühmann 2014; Lütje-Klose/ Urban 2014) in der gegenwärtigen Praxis der meisten Bundesländer nur selten umsetzbar, da Doppelbesetzungen eng kontingiert sind. Vielfach ist hiermit ein Qualitätsverlust dahingehend verbunden, dass die Lehrkraft, die nur wenige Stunden anwesend sein kann, eher eine beratende Funktion übernimmt und die Kooperationsbeziehung asymmetrisch verläuft und/oder sich klientelbezogene Praktiken der getrennten Zuständigkeit entwickeln. Die gefundenen Praktiken der Kooperation unter den aktuellen schwierigen Bedingungen verhalten sich



daher oftmals nicht widerspruchsfrei zu dem Wissenskörper der Forschungslinie. Werden diese in Forschungsarbeiten aber deskriptiv als professionelles Handeln in inklusiven Settings dokumentiert und keiner weiteren Reflexion unterzogen, so bleiben die Widersprüche unbearbeitet. Zugleich ist das Format des Team-teachings als mögliches Unterrichtssetting fachdidaktisch noch kaum aufgearbeitet bzw. wurde dies bis vor kurzem in den vorliegenden Untersuchungen und Konzepten nicht berücksichtigt. Neuere sachunterrichtsdidaktische Ansätze wiederum rekurrieren zum Teil unbenannt auf den beschriebenen problematischen Rahmen unzureichender Rahmenbedingungen und folgen klientelbezogenen Überlegungen (vgl. zur Kritik Seitz/ Simon, in diesem Band).

Als Implikation lässt sich somit ableiten, diese Ambivalenzen mit zu reflektieren und beispielsweise in Erhebungen beobachtete sachunterrichtliche Praxis in einen kritischen Gesamtrahmen zu setzen und zugleich die über Literatur abrufbaren Wissensvorräte in ihren jeweiligen erkenntnisbegrenzenden Rahmungen zu erkennen und entsprechend zu bearbeiten.

Perspektivisch angezeigt für die weitere sachunterrichtsdidaktische Forschung ist damit ein gedanklicher Rahmen, der diese Ambivalenzen mit reflektieren kann, sodass Schwierigkeiten der Realisierung inklusiver Praxis kritisch als solche unter (oftmals) unzureichenden Rahmenbedingungen und im Kontext segregativer Schulstrukturen in den Blick genommen werden können und dies in Dokumentationen von Forschungsprozessen nachvollziehbar und transparent gehalten werden kann. Ertragreiche Anknüpfungspunkte hierzu sind unter Rückgriff auf Überlegungen des Governance-Ansatzes zu vermuten (u.a. Abs/ Brüsemeister/ Schemman/ Wissinger 2015), eine Wendung in fachdidaktische Forschungsdesigns allerdings steht noch an.

### *Diversität*

Mit Umsetzung inklusiver schulischer Praxis entsprechend der internationalen Verpflichtungen geht, wie oben erläutert, ein Abbau der sozialen Segregation in Schulen einher. Dies bedeutet allerdings auch, dass die bislang auf der organisationalen Ebene des Schulsystems verorteten Prozesse der Herstellung sozialer Ordnung, die derzeit nachweislich milieugebunden erfolgen und mit Diskriminierungsprozessen einhergehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014), auf die Ebene des pädagogisch-didaktischen Handelns rücken. Damit sie hier nicht als personale Diskriminierung in Unterricht und Schulleben rekontextualisiert werden (Seitz 2016), müssen entsprechende Kompetenzen in das Professionalitätsprofil von Lehrkräften zurückgeführt werden – etwa ein selbstreflexiver Umgang mit divergierenden Lebenslagen insgesamt sowie insbesondere mit Kindern, die unter Armutsbedingungen leben und bislang vorwiegend Sonderschulen besuchten (Edelstein 2006; Gläser/ Miller/ Toppe 2008). Sachunterrichtlich zählt hierzu neben der Anknüpfung an die unterschiedlichen Lebenserfahrungen der Kinder auch die pädagogische

Dimension des (Sach)Unterrichts, die mit inklusiven Strukturen insgesamt an Bedeutsamkeit gewinnt.

Sollen diese Zusammenhänge in Forschungsprozessen zu inklusivem Sachunterricht nicht ausgeblendet werden, so ist ein breiter gedanklicher Rahmen notwendig, der sich begrifflich als Diversitätsperspektive (Allemann-Ghionda 2013, S. 50) umfassen lässt. Für Forschungsarbeiten impliziert dies keine naive Befürwortung von Verschiedenheit, sondern eine gedankliche Zusammenführung von Ungleichheit und Verschiedenheitsdimensionen und kritische Analyse der Herstellung von Differenz im Unterricht. Damit wird sich abgegrenzt von Forschungszugängen in der oben näher erläuterten Defizitperspektive (sonderpädagogischer Zugang), zugleich aber auch von einer Differenzperspektive, wie sie sowohl in der frühen Forschung zur Interkulturalität in der Bildung als auch der frühen Integrationsforschung als erkenntnisleitender Rahmen zu finden ist. Hier werden anhand einer Kategorie (z.B. „ausländisches Kind“ bzw. „behindertes Kind“) einzelne soziale Akteur\*innen bereits im Blick auf das Feld als „Andere“ konstruiert, sodass dies im Forschungsprozess selbst eine Bestätigung findet und damit der Erkenntnisrahmen der Forschung verengt wird. Denn wie in eigenen Untersuchungen gezeigt werden konnte, lassen sich die Lernausgangslagen von Kindern im Sachunterricht nicht sinnvoll entlang von solcherart Klassifizierungen strukturieren – sie „sperren“ sich dieser institutionsgebundenen Klassifizierungen im Zugriff und sind weit komplexer zu denken (Seitz 2005).

Unter der Diversitätsperspektive kann in der weiteren Forschung zu inklusivem Sachunterricht untersucht werden, ob und inwieweit Mechanismen institutioneller Diskriminierung und der Herstellung von Fremdheit in inklusiven schulischen Strukturen möglicherweise als personale Diskriminierung in der sozialen Interaktion im Sachunterricht rekontextualisiert werden (Rabenstein/ Reh/ Rieken/ Idel 2013; Seitz 2016) und welche Unterstützung Lehrkräfte benötigen, um einen reflektierten und konstruktiven Umgang mit divergierenden Lebenslagen im Sachunterricht entwickeln zu können (Pech 2008). Hochbedeutsam wird in diesem Zusammenhang auch die Frage sein, wie ein konstruktiver Umgang mit Kriegs- und Fluchterfahrungen im Sachunterricht und hieran geknüpften möglichen Traumatisierungen von Kindern weiter entwickelt werden kann (Lanfranchi 2006), ohne im Unterricht in Inszenierungsmuster der Herstellung sozialer Distanz oder des Ethnozentrismus zu fallen. Ein weiteres konkretes und hiermit im Verbund zu denkendes Desiderat in diesem Feld stellt außerdem das Lernen im Sachunterricht unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und die weitere Konzeption sprachsensiblen (inklusive) Sachunterrichts dar.

Zukunftsbezogene Sachunterrichtsforschung sollte somit zum einen nach einem reflexiven und konstruktiven Umgang mit der Disparität von Lebenslagen und der kulturellen Vielfalt im Sachunterricht fragen und Konzepte (weiter)entwickeln zur Thematisierung von Ungleichheit im

Unterricht (Pech 2008). Zum anderen sollte nach der weiteren Konzeption eines Sachunterrichts gefragt werden, der entdeckendes und interessengeleitetes Lernen in selbstdifferenzierenden Aufgaben ermöglicht (Seitz/ Pfahl/ Lassek/ Rastede 2016). Denn der Sachunterricht als der Ort, an dem Kinderfragen und -interessen von Kindern in divergenten Lebenslagen Raum erhalten, bietet sich hier in besonderer Weise an, um Konzepte des interessengeleiteten Lernens für inklusiven Unterricht insgesamt zu erschließen und Beiträge zur weiteren Konzeption inklusiven Sachunterrichts zu generieren. Insbesondere Forschungen, die Schüler\*innen im Sachunterricht als eigensinnige Akteur\*innen in und von didaktischen Arrangements im Unterricht in den Blick nehmen, stellen weiter ein Desiderat dar (vgl. Wiesemann/ Wille 2014, o.S.). Hier wäre etwa die Frage bedeutsam, wie die unterschiedlichen Interessen im Sachunterricht in einen Austausch gebracht werden können und interessengeleitetes Lernen als Bereicherung (Enrichment) des Sachunterrichts genutzt werden kann.

### *Konstruktion*

Die aktuelle Debatte zur theoretischen und konzeptionellen Fundierung inklusiver (Sach-) Unterrichtsentwicklung findet zum einen, wie oben ausgeführt, vor dem Hintergrund eines uneinheitlichen Forschungsstandes statt. Zum anderen ist aktuell neben die tradierte unterrichtsbezogene Inklusionsforschung, die nach der Konzeption und Fundierung inklusiver Unterrichts- und Schulentwicklung fragt, ein neuer Strang der unterrichtsbezogenen sonderpädagogischen Forschung getreten, die sich zwar auf inklusive Settings bezieht, aber hier vor allem angenommene Grenzen der Praktikabilität inklusiven Unterrichts kritisch abfragt. Dabei wird in der Regel einer Defizitperspektive folgend auf ein Verständnis rekurriert, dem zufolge „sonderpädagogischer Förderbedarf“ den so klassifizierten Kindern als Negativabweichung anhaftet, um von hier aus in objektivierendem Zugriff beispielsweise Einschätzungen von Lehrkräften zu den unterschiedlichen Klassifizierungen von Kindern zu erheben und der Frage nachzugehen, welche Variante für Lehrkräfte, Studierende oder nichtklassifizierte Schüler\*innen die größte Herausforderung darstellt (u.a. Schwab/ Tretter/ Gebhardt 2014; zur Kritik Gasterstädt/ Urban 2016). Auch in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung finden wir Untersuchungen, in denen abgefragt wird, wie Kinder, denen ein spezifischer Förderbedarf zugeschrieben wurde, in inklusiven Settings erfolgreich zu einer bestimmten Thematik lernen können (Kahlert/ Heimlich 2012), sodass diese unweigerlich zu „anderen“ gemacht werden.

Untersuchungen dieses Zuschnitts nehmen folglich die institutionengebundene Herstellung der Defizitkategorien für die Feststellung des so genannten „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ nicht in den Blick, vielmehr wird mit der Frage das Konstrukt reifiziert, d.h. hervorgerufen (Finnern/ Thim 2013). Die Unschärfe der Klassifizierungen (Klemm 2013) bleibt damit ebenso unhinterfragt wie deren gedankliche Anlage als Abweichung gegenüber einem Normalitätskonstrukt und die

Einbindung in die Funktionslogiken des Schulsystems als Ganzem (Gasterstädt/ Urban 2016). Anders gesagt: Der Umstand, dass diese administrativ begründeten Klassifizierungen nachweislich von Pragmatismen und Diskriminierungen unterlegt sind (vgl. u.a. Kottmann 2006; Gomolla/ Radtke 2007), wird einer weiteren Reflektion entzogen.

In der Folge werden in diesen Untersuchungen somit nicht nur Abweichungskonstrukte abgebildet, vielmehr stellen die Untersuchungen als Erhebungsform selbst eine soziale Praktik der Herstellung von Abweichung („othering“) und damit der Verbesonderung und Marginalisierung dar (vgl. Budde/ Hummrich 2015). Demgegenüber nimmt Inklusionsforschung unter der Diversitätsperspektive gerade solche sozialen Praktiken des „othering“ im Unterricht und Schulleben als Forschungsgegenstand in den Blick und reflektiert diese wie erläutert im Rahmen der Funktionslogiken des Schulsystems.

Für die zukünftige Forschung zu inklusivem Sachunterricht ist daher ein reflexiver Zugang (ebd., S. 38) impliziert, der administrativ wirksame Klassifizierungen gedanklich übersteigt und im oben erläuterten Sinn die komplexen Gewebe der variierenden Lernausgangslagen bearbeitbar macht.

## 4. Ausblick

Die benannten Perspektiven wollen Orientierungen und Begründungen geben für die Konzeption zukünftiger Forschung für inklusiven Sachunterricht, die sich wahlweise als sachunterrichtsdidaktische Inklusionsforschung oder als inklusionspädagogisch reflektierte Sachunterrichtsforschung profilieren kann.

Entscheidend für das weitere Vorankommen der Forschung wird wohl sein, inwieweit es gelingt, nicht die Sachunterrichtsforschung um eine sonderpädagogische Lesart zu erweitern, sondern den Sachunterricht als zentralen Ort demokratischen Lernens und politischer Bildung in der inklusiven Grundschule weiter zu profilieren, in dem Kinder die Fähigkeit erwerben können, in der Gemeinschaft der Verschiedenen zu agieren (Klafki 1994; Sliwka 2008). Denn mit Blick auf den Umbau des Schulsystems in Richtung einer weniger sozial segregierten Schulpraxis in (inklusive) Grundschulen werden dringend Erkenntnisse zur Gestaltung eines in dieser Art profilierten inklusiven Sachunterrichts benötigt. Damit wäre Forschung zu inklusivem Sachunterricht kein Nischenprodukt mehr, sondern im Zentrum der Bildungsforschung angekommen.

## Literatur

Abs, Hermann Josef/ Brüsemeister, Thomas/ Schemmann, Michael/ Wissinger, Jochen (Hrsg.) (2015): Governance im Bildungssystem – Analysen zur

- Mehrebenenperspektive, Steuerung und Koordination. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Ainscow, Mel/ Booth, Tony/ Dyson, Alan (2006): *Improving Schools, Developing Inclusion*. London & New York: Routledge
- Allemann-Ghionda, Christina (2013): *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag
- Budde, Jürgen/ Hummrich, Merle (2015): *Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive*. In *Erziehungswissenschaft*, 51. Jg, H. 26, S. 33-41
- BumF (2016): *Schule für alle- Das Recht auf Bildung kennt keine Ausnahme*. URL: [http://www.bumf.de/images/161006\\_PM\\_SchuleFürAlle.pdf](http://www.bumf.de/images/161006_PM_SchuleFürAlle.pdf) [letzter Zugriff: 10.11.2016].
- Carle, Ursula (2005): *Leistungsvielfalt im Unterricht*. In Bräu, Karin/ Schwerdt, Ulrich (Hrsg.): *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT, S. 55-70
- Deppe-Wolfinger, Helga/ Prengel, Annedore/ Reiser, Helga (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988*. Weinheim: Juventa
- Deppe-Wolfinger, Helga (2012): *25 Jahre Integrationsforschung*. In: Seitz, Simone/ Finnern, Nina-Kathrin/ Korff, Natascha/ Schiedt, Katja (Hrsg.): *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 282-288
- Ditton, Hartmut; Krüskens, Jan (2006): *Sozialer Kontext und schulische Leistungen. Zur Bildungsrelevanz segregierter Armut*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26. Jg., H. 2, S. 135-157
- Eberwein, Hans (1984): *Zum Stand der Integrationsentwicklung und -forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Dargestellt am Beispiel der Uckermark-Schule in Berlin, der ersten integrativen Grundschule ohne Aussonderung*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 35. Jg., H. 10, S. 677-691
- Eberwein, Hans (Hrsg.) (1988): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim & Basel: Beltz
- Edelstein, Wolfgang (2006): *Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26. Jg., H. 2, S. 120-134
- Faust-Siehl, Gabriele/ Garlichs, Ariane/ Ramseger, Jörg/ Schwarz, Hermann/ Warm, Ute (1996): *Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Fend, Helmut (1982): *Gesamtschule im Vergleich. Bilanz und Ergebnisse des Schulversuchs*. Weinheim & Basel: Beltz
- Finnern, Nina-Kathrin & Thim, Anja (2013): *Zur Konstruktion und Reifizierung von ‚Behinderung‘ durch Forschung*. In: Dorrance, Carmen/ Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): *Doing inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 158-167
- Gasterstädt Julia/ Urban, Michael (2016): *Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen*. In: *Empirische Sonderpädagogik*, H. 1, S. 54-66

- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [letzter Zugriff: 10.11.2016]
- Gläser, Eva/ Miller, Susanne/ Toppe, Sabine (2008). Zwischen Ausgrenzung und Normalität - Perspektiven auf Armut in der Grundschule. In: Ramseger, Jörg/ Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag, S. 91-94
- Götz, Margarete/ Miller, Susanne/ Einsiedler, Wolfgang/ Vogt, Michaela (2016): Diskussionspapier zum Selbstverständnis der Grundschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Jahrestagung Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der DGfE – 26. September 2016
- Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Klett-Kallmeyer
- Heinrich, Martin/ Urban, Michael/ Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In: Döbert, Hans/ Weishaupt, Horst (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a.: Waxmann, S. 69-133
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio Verlag
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Deutungsmuster und Handlungsperspektiven von SchülerInnen der Eingangsstufe der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Huf, Christina/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (2015): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer
- Kahlert, Joachim/ Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-190
- Klafki, Wolfgang (1984): Über das Bohren harter Bretter. Klafki's Thesen zur inneren Gesamtschulreform. In: Betrifft: Erziehung, 17. Jg., H. 5, S. 45-49
- Klemm, Klaus (2013). Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Gütersloh: Bertelsmann
- Korff, Natascha (2015): Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Krämer-Kilic, Inge/ Alber, Tina/ Kiehl-Will, Afra/ Lühmann, Silke (2014): Gemeinsam besser unterrichten: Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer. Mülheim: Verlag an der Ruhr

- Kron, Maria (2006): 25 Jahre Integration im Elementarbereich – ein Blick zurück, ein Blick nach vorn. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2006). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/185/185> [letzter Zugriff: 10.11.2016]
- Kucharz, Diemut (2015): Inklusiver Sachunterricht. In: Huf, Christina/ Schnell, Irntraud (Hrsg.). Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 221-236
- Lanfranchi, Andrea (2006): Kinder aus Kriegsgebieten in europäischen Einwanderungsländern. Trauma, Flucht, Schule und Therapie. In: systeme. Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften, 20. Jg., H. 1, S. 82-102
- Laubner, Marian (2009): Sachunterricht und Inklusion – eine Literaturübersicht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 13, Oktober 2009 (9 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/inklu.pdf> [letzter Zugriff: 10.11.2016]
- Lütje-Klose, Birgit & Urban, Melanie (2014): Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN, 83. Jg., H. 1, S. 111-123.
- Maaz, Kai/ Baumert, Jürgen/ Trautwein, Ulrich (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 11-46
- Mohn, Bina Elisabeth/ Wiesemann, Jutta (2007) (Hrsg.): Handwerk des Lernens. Kamera-ethnographische Studien zur verborgenen Kreativität im Klassenzimmer. Göttingen: IWF
- Müller, Frank/ Prengel, Annedore (2013): Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 7. Jg., H. 1, S. 7-20
- Naugk, Nadine/ Ritter, Alexandra/ Ritter, Michael/ Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim & Basel: Beltz
- Overwien, Bernd/ Prengel, Annedore (Hrsg.) (2007): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen: Budrich
- Pech, Detlef (2008): ‚Ungleichheit‘ thematisieren als sachunterrichtlicher Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit. In: Ramseger, Jörg/ Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag, S. 227-230
- Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia/ Simon, Toni: Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In dies. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Betrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 10-25
- Powell, Justin/ Wagner, Sandra (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt: Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, Gudrun/ Westphal, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Interdisziplinäre/Intersektionale Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-199

- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Prenzel, Annedore (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen: Leske + Budrich
- Prenzel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, Bettina/ Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-63
- Rabenstein, Kerstin/ Reh, Sabine/ Ricken, Norbert/ Idel, Till-Sebastian (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: Zeitschrift für Pädagogik, 59. Jg., H. 5, S. 668-690
- Ramseger, Jörg/ Wagener, Matthea (Hrsg.) (2008): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag
- Scheidt, Katja (2014): Individualisiertes und Gemeinsames Lernen – Wie inklusionserfahrene Lehrer/innen mit dem Spannungsfeld umgehen. In: Peters, Susanne/ Widmer-Rockstroh, Ursula (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt am Main: Grundschnulverband
- Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim: Juventa
- Schwab, Susanne/ Tretter, Tobias/ Gebhardt, Markus (2014): Entwicklung und Überprüfung eines fallbasierten Instruments zur Messung der Einstellung zur schulischen Integration. Wie denken Studierende, Berufstätige und Schüler/innen über schulische Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargelbiete, 83. Jg., H. 1, S. 20-32
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2006). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> [letzter Zugriff: 10.11.2016]
- Seitz, Simone (2009): Mittendrln verschieden sein: Studienbrief zum Modul: Integrative und inklusive Pädagogik. Berufsbegleitender BA-Studiengang „Inklusive Frühkindliche Bildung“ (BIB). Fulda: Hochschule Fulda
- Seitz, S. (2014): Inklusion in der Grundschule. In: Franz, Eva-Kristina/ Trumpa, Silka/ Esslinger-Hinz, Ilona (Hrsg.): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschnulpädagogik. Ein Studienbuch zu grundlegenden Themenfeldern der Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 24-32
- Seitz, Simone (2016): Inklusion im Unterricht. In: Der Bürger im Staat, 66. Jg., H. 1, S. 44-46
- Seitz, Simone (2017): Inklusiver Unterricht – bildungshistorische und bildungstheoretische Begründungen. In: Köker, Anne/ Stortländer, Jan Christoph (Hrsg.): Kritische und konstruktive Anschlüsse an das Werk Wolfgang Klafkis. Weinheim: Beltz Juventa, S. 52-66



- Seitz, Simone/ Pfahl, Lisa/ Lassek, Maresi/ Rastede, Michaela (2016): Hochbegabung inklusive. Begabungsförderung an inklusiven Schulen. Weinheim & Basel: Beltz
- Seitz, Simone/ Simon, Toni (2016): Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht. In: Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia/ Simon, Toni (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Betrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 80-95
- Sliwka, Anne (2008): Bürgerbildung. Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim & Basel: Beltz
- Solga, Heike/ Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung
- Stamm, Margrit (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: VS Verlag
- Stichweh, Rudolf (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, Rudolf/ Windolf, Paul (Hrsg.): Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 29-41
- Stichweh, Rudolf (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2013). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22> [letzter Zugriff: 10.11.2016]
- United Nations (1989): Convention on the Rights of the Child. URL: <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>. [letzter Zugriff: 10.11.2016]
- United Nations (2006): Conventions on the rights of persons with disabilities. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [letzter Zugriff: 10.11.2016]
- Wagner, Sandra/ Powell, Justin (2014): An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt. Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, Gudrun/ Westphal, Manuela (Hrsg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-199
- Wiesemann, Jutta/ Schreyer, Heike (2008): Zur Bedeutung von Differenz im Lernalltag der Kinder einer JÜL-Klasse. Ergebnisse einer Beobachtungsstudie. In: Ramseger, Jörg/ Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS Verlag, S. 159-162
- Wiesemann, Jutta / Wille, Friederike (2014): Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 20, April 2014 (6 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/forschung/wiesemann\\_wille.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/forschung/wiesemann_wille.pdf) [letzter Zugriff: 10.11.2016]
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne/ Schnell, Irntraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim & München: Juventa, S. 37-52

## Strukturelle Exklusionsmechanismen in der Grundschule

An inklusiven Grundschulen soll die Wertschätzung und Anerkennung von Diversität in Bildung und Erziehung betont werden. Seitens der bildungspolitisch Verantwortlichen wird der Anspruch formuliert, separierende Bildungsbenachteiligungen und Diskriminierungen abzubauen. Normativ wird das „gleichberechtigte Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen in einer Lerngruppe“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin 2015) als Ziel gesetzt. Zwar sollen alle Kinder einbezogen werden, explizit werden in der Regel jedoch nur Kinder mit Behinderungen genannt und die angeblich bald anstehende Abschaffung des Sonderschulwesens als zukünftiger Erfolg proklamiert. Im Kontext hoher Anforderungen kann beispielsweise das oft genutzte Schaubild (Abb. 1) interpretiert werden. Das Schaubild ruft biologistische Assoziationen zu Zellteilung und Zellaufnahme hervor und geht – das legen die Graphiken nahe – von einem bunt markierten Fortschritt einer als Stufenmodell gedachten Entwicklung aus.

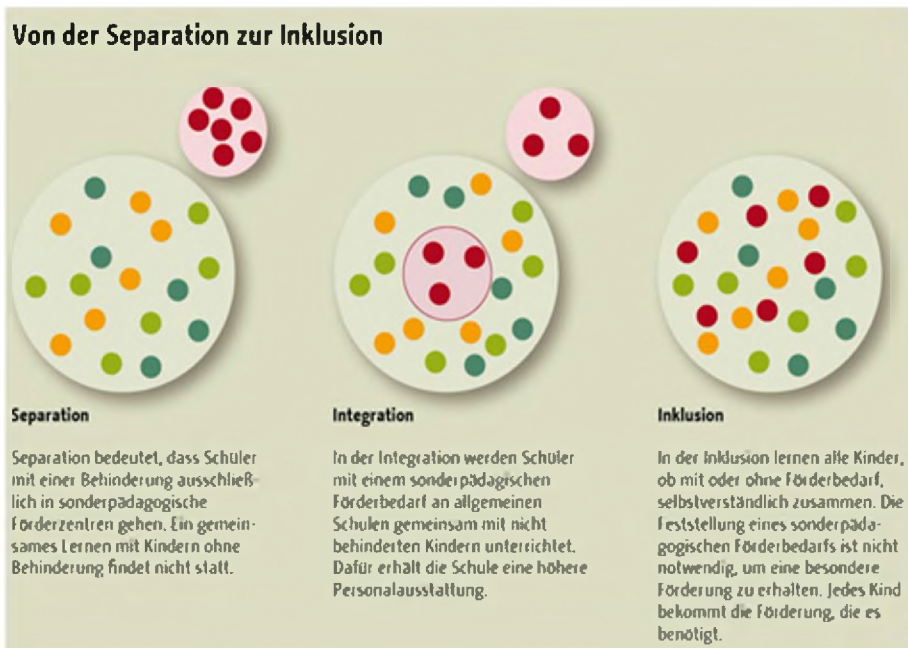


Abb. 1: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/inklusive-schule/> (URL: 17.11.2015)

Sicherlich macht es Sinn, individuelle Förderung für alle Kinder in Schulen einzufordern. Wenn diese Forderung jedoch mehr als eine Absichtserklärung sein soll, hat sie zur Voraussetzung, dass strukturelle, diesem Ziel im Wege stehende Gegebenheiten betrachtet und verändert werden. Denn der pädagogische Alltag an Bildungsinstitutionen bleibt hinter den formulierten Ansprüchen weit zurück. In der Regel wird sonderpädagogische Förderung in Regelschulen integriert, was die Sonderschullehrkräfte zu reisenden Förderlehrkräften macht und zu einer stundenweisen Tätigkeit mit Mobilitätsphasen zwingt. In der Praxis wird Inklusion auf eine Umgruppierung von Schüler\*innen sowie Lehrkräften aus Sonderschulen in die Regelschule verkürzt. Das in der deutschen Schulpädagogik vorherrschende Verständnis von Inklusion ist vielfach verengt auf sonderpädagogische Förderung. Bestehende strukturelle Exklusionsmechanismen bleiben, wie dieser Beitrag für Kinder aus Zuwanderer- und Flüchtlingsfamilien zeigen wird, weiter bestehen und schreiben gruppenbezogene Ausgrenzungen fest. Dies führt dazu, dass die insbesondere in der Grundschule vorliegende faktische Heterogenität der Schülerschaft und die Komplexität der strukturellen Exklusionsmechanismen sowie die sich daraus ergebenden Anforderungen unzureichend in den Blick genommen werden. In diesem Beitrag wird in Abschnitt 1 ein erweitertes Verständnis von Inklusion herausgearbeitet, was dann im Abschnitt 2 auf den sachunterrichtlichen Schwerpunkt Inklusion bezogen wird. Im Abschnitt 3 werden sachunterrichtsdidaktische Strategien für den Umgang mit struktureller Exklusion anhand des Beispiels *Flüchtlingskinder* entworfen.

## 1. Ein erweitertes, intersektionales Verständnis von Inklusion

Grundschulkinder haben unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen ein Recht auf qualitativ hochwertige Bildung. (UNESCO 1994). Aus diesem Grund ist der Umgang mit Heterogenität das zentrale Thema der inklusiven Schule. Die Berücksichtigung der Heterogenitätsdimensionen schlägt sich jedoch erst langsam in der Gestaltung des Schullebens und der Curricula nieder. Da der schulische Fokus auf Förderung des Leistungsvermögens gerichtet ist, werden weitere Heterogenitätsdimensionen, die bildungsbezogene Zugangserschwerisse von Kindern berücksichtigen, wenig aufgegriffen. Dies wird auch durch Defizite in der Kooperation der unterschiedlichen in der Schule tätigen pädagogischen Professionen erschwert, die u. a. in den strukturellen Gegebenheiten, wie der Entlohnung und der Arbeitsweisen, begründet liegen (Speck/ Olk/ Stimpel 2011). Angesichts der demographischen Entwicklung kommt jedoch gerade der sprachlich-kulturellen Heterogenität der Schülerschaft eine besondere Bedeutung zu, deren Berücksichtigung strukturelle Veränderungen fordert.

Die Wertschätzung von Diversität, wie sie etwa Annedore Prengel in der Pädagogik der Vielfalt (1993) beschreibt, schließt Mehrsprachigkeit und kulturelle Hintergründe ein. Prengel geht den unterschiedlichen strukturellen und individuellen Ausgangsbedingungen für schulische Bildungsprozesse nach. Auch Marianne Krüger-Potratz (2011) hebt hervor, dass ein soziologisches, an den Heterogenitätsdimensionen orientiertes, intersektionales Verständnis von Inklusion notwendig ist, um strukturelle Exklusionsmechanismen zu verringern. Krüger-Potratz betont, dass es nicht ausreichend ist, Inklusion nur unter förderpädagogischen Gesichtspunkten zu betrachten.<sup>1</sup> Vielmehr, so Krüger-Potratz, sind Beiträge aus der Interkulturellen Bildung in der Diskussion um eine inklusive Schule notwendig, um unterschiedliche Lernausgangsbedingungen und aufenthaltsrechtliche Exklusionsmechanismen in Schulen zu thematisieren.<sup>2</sup> Während zur Sprachförderung umfangreiche Modellprojekte in einzelnen Bundesländern erprobt werden, bleiben Benachteiligungen unbearbeitet, die sich aus strukturellen Ausgrenzungen, wie Diskriminierungen oder Aufenthaltseinschränkungen, ergeben. Durch strukturelle Ausgrenzungsmechanismen entstehende bildungsbezogene Selbstkonzepte können langfristig gravierende Bildungsbenachteiligungen darstellen, wie beispielsweise Studien des Deutschen Jugendinstituts (Kuhnke & Müller 2009) hervorheben. Schon in der Grundschule kann gegengesteuert werden, indem der in der Sachunterrichtsdidaktik bereits existierende fachliche Schwerpunkt Inklusion (Giest/ Kaiser/ Schomaker 2011) um interkulturelle Themenstellungen erweitert wird. Dieser Zugang zeigt Möglichkeiten auf, die Querschnittsaufgabe Interkulturelle Bildung curricular im Sachunterricht zu verankern und sachunterrichtsdidaktisch weiterzuentwickeln (Wagner 2014). Beispielsweise können Kinder in ihren alltäglichen Begegnungen mit kultureller Diversität begleitet werden. Zudem besteht Handlungsbedarf in Bezug auf geeignete individuelle Lernberatung und -begleitung für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern oder im Kontext der Reduzierung von aufenthaltsrechtlichen Barrieren für Kinder aus Flüchtlings- und Zuwandererfamilien (Wagner 2010). Diese strukturell angelegten, mehrfachen Bildungsbenachteiligungen, die u. a. in Bezug auf die Heterogenitätsdimensionen Kultur und Sozioökonomischer Status (Heinzel 2008) bearbeitet werden können, werden ausführlicher am Beispiel *Flüchtlingskinder* gezeigt. Zunächst wird jedoch die Bedeutung der interkulturellen Bildung bei der Berücksichtigung der Heterogenitätsdimensionen hervorgehoben.

---

<sup>1</sup> Der angelsächsische Diskurs um *inclusive education* ist ausgesprochen kritisch und thematisiert strukturelle Exklusion. So wird beispielsweise im Forschungsschwerpunkt *Exclusion in the education for all and inclusive education debate* (Macrae/ Maguire/ Milbourne 2003) der Diskurs selbst untersucht.

<sup>2</sup> Interkulturelle Bildung ist eine gesellschaftliche und somit bildungspolitische Querschnittsaufgabe und Schlüsselkompetenz (KMK 2013), die curricular in den Schulformen und Schulfächern unzureichend verankert ist.

## 2. Beiträge der interkulturellen Bildung zum Schwerpunkt *Inklusion im Sachunterricht*

Im Grundschulfach Sachunterricht wird interkulturelle Bildung in der sozialwissenschaftlichen Perspektive aufgegriffen und in mehreren sachunterrichtsdidaktischen Publikationen behandelt. So wird Sachunterricht bspw. als ein Ort transkulturellen Lernens (Stoklas 2004) beschrieben, der sich mit heimatkundlichen Traditionen volkstümlicher Bildungsangebote kritisch auseinandersetzt. Diese Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit Heterogenität in ihrer Lebenswelt wird sachunterrichtsdidaktisch als Sachlernprozess verstanden. Sachlernen wird prozessual konzipiert und auf (vor-)schulische sowie außerschulische Auseinandersetzungen von Kindern mit Sachen und Sachinhalten bezogen. Der Bezugsrahmen Sachlernen (Pech/ Rauterberg 2008) hebt pädagogische und fachbezogene Umgangsweisen hervor, die diskursive Dimensionen der im schulischen Sachunterricht verhandelten Sachen erschließbar machen. Dabei ist der innovative Charakter des Sachunterrichts in seinen exemplarischen Zugängen begründet. Die komplexen Inhalte des interdisziplinären, die späteren Schulfächer vorbereitenden Sachunterrichts können durch ausgewählte, von Lehrenden persönlich gestaltete Beispiele vermittelt werden. Die sachunterrichtsdidaktische Thematisierung von interkultureller Bildung berücksichtigt in diesem Kontext aufenthaltsrechtliche Exklusionsmechanismen und thematisiert Anerkennungskämpfe.

Durch interkulturelle Bildung können keine sozialpolitischen Defizite ausgeglichen werden, indem Empathie und Toleranz in einzelnen Unterrichtseinheiten mit Grundschulkindern thematisiert werden. Eine solche verklarte Sichtweise erkennt die abgestuften Partizipationsmöglichkeiten und Teilhaberechte, die durch das Zuwanderungs- und Aufenthaltsrecht vorgegeben werden. Es geht auch nicht nur um eine Sensibilisierung für andere Kulturen und Lebensweisen. Interkulturelle Bildung thematisiert durch *Machtasymmetrien* (Auernheimer 2004) entstehende Ausgrenzungsmechanismen und referiert auf den erziehungswissenschaftlichen Diskurs um Anerkennung. Gewöhnlich wird Anerkennung mit positiver Bestätigung und ressourcenorientierter Verstärkung verbunden sowie als ein tolerantes Umgehen verstanden. Pädagogisch verstandene Anerkennungskämpfe gehen jedoch über diese Formen reiner Beachtung hinaus. Erst Anerkennungsforderungen, so Krassimir Stojanov (2006), führen zu Auseinandersetzungen, die bildungsrelevant werden. Auch Axel Honneth (1992) hat auf den Zusammenhang zwischen der Selbstwahrnehmung eines Menschen und der Achtung durch Andere hingewiesen. Menschen sind nach Honneth an wechselseitige Anerkennungsakte gebunden, die durch einzelne oder soziale Gruppen erfahrbar gemacht werden können. Honneth versteht unter Anerkennung Qualitäten der emotionalen Zuwendung, kognitiven Achtung und sozialen Wertschätzung. Diese Qualitäten beinhalten das Aufzeigen von

Zukunftsperspektiven und die Möglichkeit, einen gesellschaftlich anerkannten Status einzunehmen. Zuwandernde müssen sich oft langfristig in prekären Lebenssituationen einrichten. Das betrifft nicht nur junge Erwachsene, sondern auch viele Familien mit Kindern, die oft jahrelang in Deutschland mit ungeklärtem Aufenthaltsstatus leben müssen. Im wissenschaftlichen Diskurs sind die strukturellen Benachteiligungen von Zuwandernden vielfach diskutiert worden (Elias/ Scotson 1990; Gundara 2000). Insbesondere die rechtliche Exklusion von wichtigen Bürgerrechten und den damit verbundenen sozialen Privilegien ist bearbeitet worden (Treibel 1990, Räthzel 1997). Der Zugang zur deutschen Staatsbürgerschaft bleibt selbst für legal Zugewanderte ein nur langfristig erreichbares Ziel, das für nicht EU-Bürger mit dem Verlust der Herkunftsnationalität verbunden ist. Zuwandernde erfahren einen strukturell bedingten Statusverlust, der sich z. B. in der Abwertung ihrer im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen ausdrückt (Englmann/ Müller 2007). Ihnen werden administrativ grundlegende Formen der Anerkennung verweigert. Bleibt Personen die Anerkennung als vollwertige Mitglieder der Gemeinschaft versagt, erleben sie – so Axel Honneth – eine strukturelle Form der Erniedrigung, die sie in ihrer Selbstachtung verletzt. Die so entstandenen Verletzungen führen zu Anerkennungskämpfen, die soziale Konflikte verschärfen können. Schule ist aufgefordert, bildungswirksame Anerkennungsforderungen aufzugreifen, Kinder und Jugendliche zu ermutigen, Partizipationsmöglichkeiten wahrzunehmen. Honneths Überlegungen weisen auf tiefe Kränkungen hin, denen Zuwandernde durch strukturelle Diskriminierungen ausgesetzt sind.

Diese Belastungen sind in pädagogischen Alltagssituationen nicht einfach bearbeitbar, denn Schulen als Selektionsinstanzen verstärken vorhandene strukturelle Exklusionsmechanismen. In der Regel sind sie einem rein förderpädagogischen Blick auf Inklusion verpflichtet, der auch den Umgang mit Kindern aus Zuwandererfamilien bestimmt. Dies führt dazu, dass Lehrkräfte an Grundschulen oft nach traditionell vorhandenen Konzepten agieren, die ausländerpädagogische, kompensatorische, d. h. an Defiziten orientierte Anteile haben (Diehm/ Radtke 1999). Vorhandene Exklusionsmechanismen werden so institutionell verstärkt, was auch darin begründet ist, dass das von Arnd Nohl (2010) beschriebene Gesellschaftsmodell der Ausländerpädagogik, soziale Stabilität durch gemeinsame Normen und Werte zu generieren, im Alltag weiterhin repräsentiert wird. Bereits in der Ausbildung von Grundschullehrer\*innen sollten daher pädagogische Umgangsformen mit strukturellen Exklusionsmechanismen thematisiert werden. Auch fehlen weitere fachdidaktische Forschungsergebnisse im Bereich des globalen Lernens (Overwien/ Rathenow 2009), die Perspektiven aufzeigen, die Themenfelder Migration, Zuwanderung und Globalisierung auch im Kontext des Nachhaltigkeitsdiskurses in (Grund-)Schulen zu bearbeiten.

### 3. Sachunterrichtsdidaktische Strategien für den Umgang mit struktureller Exklusion

Die theoretischen Überlegungen zu strukturellen Exklusionsmechanismen und den daraus resultierenden Anerkennungsforderungen geben wichtige Impulse für die Schulpraxis. Das pädagogische Personal benötigt Umgangsweisen mit strukturellen Exklusionsmechanismen. Zudem ist mehr empirische Forschung zum Umgang mit struktureller Exklusion in pädagogischen Situationen wichtig. Im Folgenden werden anhand des Beispiels *Flüchtlingskinder in der Grundschule* sachunterrichtsdidaktische Angebote skizziert, die wertschätzend mit Heterogenität umgehen und mit empirischer Forschung verbunden sind. Aufgrund der menschenfeindlichen Vorfälle in Flüchtlingsheimen, u. a. in Siegen Burbach in 2014, hat sich der Arbeitsbereich *Sachunterricht und seine Didaktik* an der Universität Siegen schon vor der medialen Dauerpräsenz mit dem Thema *Flüchtlingskinder in der Schule* auseinandergesetzt. Bereits im Januar 2015 hat der Arbeitsbereich eine öffentliche Podiumsdiskussion mit Grundschullehrer\*innen in einem Kulturhaus in Siegen zum Thema *Flüchtlingskinder in der Schule* veranstaltet. Im Rahmen der mit Studierenden im Rahmen von Qualitätsverbesserungsmitteln erarbeiteten studiengangübergreifenden Veranstaltungsreihe, die aus einer Podiumsdiskussion, Exkursionen und Tutorien bestand, sind Erfahrungen von Flüchtlingskindern im deutschen Schulsystem thematisiert worden.



Abb. 2: Hausaufgabenhilfe für Flüchtlingskinder in Siegen-Geisweid (Foto: VAKS e. V. freigegeben für die Universität Siegen)

Die an den universitären Veranstaltungen beteiligten Betroffenenvertreterinnen (Auszubildende, die als Flüchtlingskinder in der

Grundschule eingeschult worden sind) haben auf folgende Exklusionsmechanismen im schulischen Alltag aufmerksam gemacht:

- 1) Kinder aus Flüchtlingsfamilien verlieren in der Regel mehrere Schuljahre in ihrer Bildungsbiographie. Trotz dem in den Bundesländern bestehenden Schulrecht bzw. bestehender Schulpflicht bleiben Flüchtlingskinder aufgrund der Verteilpraxis und der kommunalen Zuständigkeit oft ein Jahr und länger unbeschult. Dann nehmen sie zumeist nur formal am Unterricht teil, ohne die hohen deutschsprachigen Voraussetzungen erfüllen zu können. Didaktische Angebote, Wissen und Verständnis anders sprachig oder non-sprachlich auszudrücken, fehlen weitestgehend. So bleiben vorhandene Potentiale von Flüchtlingskindern ungenutzt. Sie werden im Unterricht nicht selten stigmatisierend als *sprachlose Kinder*<sup>3</sup> bezeichnet und mit entsprechenden defizitorientierten Maßnahmen weiter ausgegrenzt. Lehrkräfte an Grundschulen sind offensichtlich überfordert, gezielte interessenorientierte Lernangebote zu machen, die individuelle Fähigkeiten anerkennen und an bereits vorhandene schulische Lernerfahrungen, Fähigkeiten und Wissensbestände anschließen. Dementsprechend werden nur sehr verspätete und dem individuellen Leistungsvermögen nicht entsprechende Schulabschlüsse erzielt.
- 2) Die Unterkünfte für Flüchtlinge sind nur unzureichend auf die Bedürfnisse von Familien mit Schulkindern eingerichtet. Privatsphäre und ein entsprechender Arbeitsplatz für Hausaufgaben sind oft nicht vorhanden. Die Eltern haben aufgrund der laufenden Asylverfahren große Berührungängste mit deutschen Institutionen und sind für die Lehrkräfte an Grundschulen kaum erreichbar.
- 3) Der langfristig ungeklärte, an die Eltern gekoppelte Aufenthalt führt zu existenzieller Unsicherheit. Zudem sind die Eltern von den langfristigen Verfahren des Aufenthalts- und Zuwanderungsrechts überfordert und erleben nicht selten einen Akt institutioneller Willkür, in dessen Verlauf sie sich als Akteur\*innen zurückziehen. Die rechtlichen Bestimmungen, die Einzelfallentscheidungen vorsehen, sind unüberschaubar und schaffen einen langfristigen, oft die ganze Schulzeit andauernden, abweisenden Rahmen ohne Aufenthaltssicherheit und wechselnden Lebensplanungen bzw. Bleibeperspektiven. Die Praxis in anderen Zuwanderungsländern (bspw. Argentinien), die Schulkindern einen die Schulzeit andauernden Aufenthalt zusichern und sie als Zielgruppe politischer Bildung mit staatsbürgerlichen Inhalten zu sehen, bietet mehr Aufenthaltssicherheit und Bildungsangebote. Studien in Argentinien stellen jedoch gleichzeitig heraus, dass diese strukturellen Angebote mit Antidiskriminierungsprogrammen im schulischen Alltag einhergehen müssen (Beherán 2012). In Deutschland sind vorrangig zugewanderte

---

<sup>3</sup> Diese Bezeichnung wird an Schulen benutzt und drückt Diskriminierung aus. Sie stellt den monolingualen Habitus (Gogolin 2008) des deutschen Bildungswesens heraus und disqualifiziert die individuellen Fähigkeiten und die Herkunftssprache von Schüler\*innen aus Zuwandererfamilien.



Erwachsenen und nicht Kinder Zielgruppe kultureller und politischer Bildung (vgl. Integrationskurse).

- 4) In den sogenannten Willkommensklassen, die einige Bundesländer eingerichtet haben, findet vorrangig eine Sprachvermittlung statt. Es steht die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache mit einem jeweiligen Landeskundeanteil im Vordergrund. Im Landeskundeanteil werden oft homogene Konzepte von deutscher Kultur vermittelt und der Bereich der interkulturellen Bildung in der Regel wenig berücksichtigt. Die Separation in reine Willkommensklassen erinnert an Verfahrensweisen der *Ausländerpädagogik*, führt zu weiterer Exklusion und ist auch für den Spracherwerb nur begrenzt hilfreich.

Die beschriebenen Bildungsbenachteiligungen müssen bereits bei der Einschulung von Flüchtlingskindern berücksichtigt werden. In der Grundschule bietet das Fach Sachunterricht mit dem fachlichen Schwerpunkt *Inklusion* Möglichkeiten, diese zu thematisieren und aufzugreifen. Thematisierungen sind beispielsweise möglich, indem Deutschland als Einwanderungsland in der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts behandelt wird. Neben dem bereits beforschten Thema *Krieg und Frieden* (Kiewitt 2010) wird zu überlegen sein, wie das sensible Thema *Flucht* im sozialwissenschaftlichen Teil des Sachunterrichts aufgegriffen werden kann. Es ist auch notwendig, aufenthaltsrechtliche Einschränkungen mehr zu berücksichtigen und in Kooperation mit schulischer Sozialarbeit zuwandernde Familien gezielter zu unterstützen.

Um Flüchtlingskinder weniger exklusiv zu beschulen, können sachunterrichtsdidaktische Umgangsweisen entwickelt werden, die eine Annäherung an Lebensrealitäten in heterogenen Klassen in Deutschland ermöglichen. Vorstellbar ist eine Sprachförderung an außerschulischen Lernorten im Sachunterricht, die Schul- und Bildungssprache berücksichtigt. Auch im Bereich der von Institutionen, wie dem Goethe Institut, geforderten Reformierung des Landeskundeanteils der Sprachvermittlung, liegen für Grundschulkinder sachunterrichtsdidaktische Chancen. So könnten beispielsweise museale Sammlungsobjekte im Kontext kultureller Bildung eingesetzt werden. Sprachbezogene Inhalte der Willkommensklassen können erweitert bzw. bei zusätzlicher Beschulung in der regulären Grundschule im Sachunterricht weitergeführt werden, indem die Vielperspektivität von Objekten genutzt wird, um bspw. Lebenswelten in Deutschland zu thematisieren. Mehrere Museen haben mit Angeboten, die auf erwachsene Flüchtlinge und Zuwandernde bezogen sind, bereits Erfahrungen gewonnen.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Das Museum für Islamische Kunst in Berlin hat bereits ein Programm aufgelegt, in dem erwachsene Flüchtlinge als Museumsführer Führungen in arabischer Sprache für Flüchtlinge anbieten, in denen syrische, irakische und deutsche Kulturgüter gezeigt werden. Die ausgewählten Objekte fokussieren die Vielschichtigkeit deutscher Geschichte und die historischen Bezüge zu Syrien und dem Irak. Entsprechende Angebote für Flüchtlingskinder, die die Sammlungsobjekte von deutschen Museen erfahrbar machen, gibt es bisher nicht.

Auf Sammlungsobjekte bezogene Sachlernprozesse können umfangreicher im Kontext einer *Pädagogik materieller Kultur* untersucht werden. Nach dem *material turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften ist ein vermehrtes erziehungswissenschaftliches Interesse an Dingwelten und -kulturen entstanden und die Materialität in Bildungsprozessen wird ein wichtiges Untersuchungsfeld. So betont Arnd Nohl (2011) in seiner *Pädagogik der Dinge* die Bedeutung der unmittelbaren Erfahrung mit materiellen Objekten. Bezüge zur Sachunterrichtsdidaktik stellen Andreas Dörpinghaus und Andreas Nießeler (2012) her, indem sie Bildungspotentiale von Dingen herausarbeiten. Bereits Helmut Schreier (1989) hat gefordert, das Bildungspotential von Dingen in sachunterrichtsdidaktischer Forschung zu nutzen. Auch Margarete Götz (2015) hat darauf aus Perspektive der historischen Bildungsforschung verwiesen. Es geht darum zu untersuchen, inwiefern Sammlungsobjekte zu einer Willkommenskultur und Wertschätzung von Heterogenität beitragen können.

In Sammlungsobjekten sind Perspektiven auf und Konzepte von Kultur materialisiert (Mac Gregor 2012), die Zugänge zu einer greifbaren Geschichte der Kultivierung (Priem/ König/Casale, 2012) bieten und geeignete Medien für kulturelle Bildungsprozesse sind. Diese können im Kontext des Ankommens von Flüchtlingskindern und der Entwicklung sozialer Kohäsion mehr Bedeutung erlangen. Da objektbezogene Erprobungen nicht vordergründig sprachlich, sondern handlungsbezogen sind, bietet sich die Möglichkeit, Potentiale von Flüchtlingskindern herauszuarbeiten, indem bspw. ihre Erfahrungen in Deutschland thematisiert werden und sie mit Objekten Wünsche für ihre Zukunft mitteilen können. Ausgehend von Artefakten oder genauer von Sammlungsobjekten können kulturelle Bildungsprozesse angeregt werden, in denen kommunikative Krisensituationen bearbeitet werden (Wagner 2015). Dazu sind weitere Studien nötig, die körper- und sprachbezogene Handlungspraxen von Kindern in Objektbegegnungen herausarbeiten und Beiträge zu pädagogischen und fachbezogenen Umgangsweisen in objektbezogenen Sachlernprozessen ermöglichen. Es geht um Auseinandersetzungen mit Objekten, in denen Deutschland als Zuwanderungsland vorgestellt wird, was in Museen als außerschulischen Lernorten stattfinden kann. Dies beinhaltet pädagogische Umgangsweisen mit materieller Kultur, die Kommunikation unterstützen und Ankommen inszenieren. Im Kontext dieser Museumsbesuche können sich Schüler\*innen über diskursive Potentiale von Objekten interaktiv austauschen, was auch in der Nachbereitung von Museumsbesuchen im Sachunterricht beispielsweise anhand von selbsterstelltem Videomaterial möglich ist.

Objektbezogene Erfahrungsräume regen sachunterrichtsdidaktische Reflexionen über interkulturelle Bildung an. So ermöglicht die Einbeziehung von sachunterrichtsdidaktischen Angeboten für Flüchtlingskinder, dass nicht einfach einzelne Elemente der interkulturellen Pädagogik in den Sachunterricht eingepasst werden, sondern eine sachunterrichtsdidaktische Weiterentwicklung erreicht wird. Dies kann Grundlagen schaffen, um

interkulturelle Bildung langfristig im Schulalltag zu verankern und curricular so im Sachunterricht zu verorten, dass strukturelle Exklusionsmechanismen bearbeitet werden können, was zum sachunterrichtlichen Schwerpunkt Inklusion beiträgt.

## Literatur:

- Auernheimer, Georg (2004): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Beherán, Mariana (2012): Migraciones y educación en la Argentina. Transformaciones y continuidades. In: Novick, Susana (Hrsg.): Migraciones y políticas públicas. Nuevos escenarios y desafíos. Buenos Aires: Catálogos
- Diehm, Isabell/ Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Köln: Kohlhammer
- Dörpinghaus, Andreas/ Nießeler, Andreas (Hrsg.) (2012): Dinge in der Welt der Bildung. Würzburg: Königshausen und Neumann
- Priem, Karin, König, Gudrun M. & Casale, Rita; (Hg.). (2012). Die Materialität der Erziehung. Kulturelle und soziale Aspekte pädagogischer Objekte. In: Zeitschrift für Pädagogik. 58. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Englmann, Bettina/ Müller, Martina (2007): Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg: Tür an Tür
- Elias, Norbert/ Scotson, John (1990): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/Main: suhrkamp
- Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Oldenburg: Klinkhardt
- Götz, M. (2015): Historische Zugänge. In: Kahlert, Joachim/ Fölling-Alber, Maria/ Götz, Margarete/ Hartinger, Andreas/ Miller, Susanne/ Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.41-46
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann
- Gundara, Jagdish (2000): Intercultural Europe: Diversity and Social Policy. Sidney: Jacobs
- Heinzel, Friederike (2008): Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Ramseger, Jörg/ Wagener, Matthea (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag, S. 133-138
- Honneth, Axel (1996): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/Main: suhrkamp
- KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996. URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) [letzter Zugriff: 11.12.2015]
- Kiewitt, Nina (2010): „Krieg und Frieden“ als Thema des Sachunterrichts. Vorstellung eines qualitativen Forschungsvorhabens zum politischen Lernen im Sachunterricht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 14, März 2010 (7 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/poller/krifri.pdf> [letzter Zugriff: 15.10.2017]

- Krüger-Potratz, Marianne (2011): Intersektionalität. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität und Differenz. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 183-200
- Kuhnke, Ralf/ Müller, Matthias (2009). Lebenslagen und Wege von Migrantenjugendlichen im Übergang Schule - Beruf: Ergebnisse aus dem DJI-Übergangspanel Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. URL: <http://www.dji.de> [letzter Zugriff: 15.10.2017]
- Mac Gregor, Neil (2012): A History of the World in 100 Objects. London: Penguin
- Macrae, Sheila/ Maguire, Meg/ Milbourne, Linda (2003). Social exclusion: Exclusion from school. The Education for All and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? In: International Journal of Inclusive Education, 7. Jg., H. 2. S. 89-101
- Nohl, Arnd-Michael (2011): Pädagogik der Dinge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Overwien, Bernd/ Rathenow, Hanns-Fred (Hrsg.) (2009): Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext. Opladen: Leske + Budrich
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich
- Pech, Detlef/ Rauterberg, Marcus (2008). Auf den Umgang kommt es an. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Beiheft 5. URL: [www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft5](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft5) [letzter Zugriff: 17.04.2014]
- Räthzel, Nora (1997): Gegenbilder. Nationale Identitäten durch Konstruktion des Anderen. Wiesbaden: VS Verlag
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (2015): Inklusive Schule. URL: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungspolitik/inklusive-schule/> (URL vom 17.11.2015).
- Speck, Karsten/ Olk, Thomas/ Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. In: Helsper, Werner/ Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik. 57. Jg., Beiheft, S. 184-201
- Schreier, Helmut (1989): Ent-trivialisiert den Sachunterricht! In: Grundschule, H. 3, S. 10-13
- Stoklas, Katharina (2004): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Beiheft 1. URL: [www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft1](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/beihefte/beiheft1) [letzter Zugriff: 17.04.2014]
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Wiesbaden: VS Verlag
- Treibel, Annette (1990): Migration in modernen Gesellschaften. München: Juventa
- UNESCO (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. URL: [http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca\\_Declaration.pdf](http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf) [letzter Zugriff: 11.12.2015]
- Wagner, Bernd (2015): Intercultural and non-formal learning processes of children in primary school exchange programs in France and Germany (gemeinsam mit Melin, Valérie). In: Journal of Research in Comparative and International Education. Issue: The potential of videography in comparative education, 10. Jg., H. 3, S. 407-422
- Wagner, Bernd (2014): Sachlernprozesse von Kindern in interkulturellen Begegnungssituationen. In: Tertium Comparationis, 20. Jg., H. 1, S. 3-20

Wagner, Bernd (2010): Anerkennung und Inklusion. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 14, März 2010 (6 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inter/anerk.pdf> [letzter Zugriff: 15.10.2017]

## **Literaturübersicht zum Zusammenhang *Inklusion* und Sachunterricht**

Unter dem Schlagwort *Inklusion* subsumiert sich eine Vielzahl an Themen und Fragen (beispielsweise bzgl. Bildungsgerechtigkeit, Mehrsprachigkeit, Intersektionalität, Armut, Begabungsförderung, Schulentwicklung, Humanisierung und Demokratisierung etc.), die mit Inklusion in Bildungsinstitutionen zu tun haben und Gegenstand entsprechender wissenschaftlicher Diskurse sind. Zur Bearbeitung dieser Themen und Fragen werden unterschiedliche Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft (wie z.B. Frühkindliche Pädagogik, Schulpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik etc.) sowie weitere Disziplinen (z.B. Soziologie, Psychologie, Neurowissenschaften) herangezogen. Einige der Themen und Fragen, die heute unter dem Schlagwort Inklusion thematisiert werden, wurden inner- wie außerhalb des Sachunterrichts bereits diskutiert und erforscht, lange bevor der Terminus Inklusion Anfang der 2000er Jahre in die deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Diskussionen überführt wurde. Mit den Diskussionen um schulische Inklusion erfahren diese Publikationen z.T. eine erneute Aufmerksamkeit bzw. erlangen sie vor dem Hintergrund der Ansprüche der inklusiven Pädagogik wieder an Aktualität.

Die nachfolgende Literaturliste führt jenseits solcher ‚Vorläufer‘ ausschließlich sachunterrichtliche Publikationen an, die als explizite Beiträge zu den Diskursen um schulische Inklusion verfasst worden sind (die in diesem Band gesammelten Beiträge sowie dieser Band selbst sind nicht mit angeführt). Entsprechend stammen die aufgelisteten Publikationen aus den letzten fünfzehn Jahren. Dabei erhebt die Liste keinen Anspruch auf Vollständigkeit – sie nähert sich dieser gleichwohl an, da u.a. unter Nutzung von Datenbanken wie bspw. der des Fachportals Pädagogik versucht wurde, möglichst alle sachunterrichtsbezogenen Publikationen zum Thema Inklusion (bis einschließlich Dezember 2015) zu berücksichtigen. Eine Vielzahl der recherchierten Publikationen wurde bzw. wird jedoch nicht in entsprechenden Datenbanken geführt, sodass nicht auszuschließen ist, dass einzelne weitere Publikationen unentdeckt geblieben sind (Publikationen in Vorbereitung oder im Druck wurden nicht berücksichtigt).

Die recherchierten Veröffentlichungen wurden zur besseren Übersichtlichkeit geclustert, wobei die vorgenommene Sortierung als Vorschlag zu verstehen ist – andere Cluster wären denkbar. Verzichtet wurde auf eine Einteilung der angeführten Publikationen zu den ‚Polen‘ des sogenannten engen und breiten Inklusionsverständnisses (vgl. Pech/Schomaker/ Simon in diesem Band), als Extreme der vielfältigen Diskurse

um schulische Inklusion. Eine solche Zuordnung lässt sich einerseits nicht immer zweifelsfrei vornehmen. Andererseits würde sie logischerweise eine (Be-)Wertung unsererseits voraussetzen, die eine kritische Lektüre der angeführten Publikationen und eine eigene Urteilsbildung nicht ersetzen kann respektive soll.

*Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion – Überlegungen zum allgemeinen Fachverständnis und zur Fachdidaktik*

- Blaseio, Beate (2011): Inklusives Sachlernen in den Grundschullehrplänen Deutschlands. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 89-96
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2012). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/174/164> [letzter Zugriff: 16.01.2016]
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [letzter Zugriff: 13.11.2015]
- Giest, Hartmut (2011): Bildung für alle Kinder. Zum Innovationspotenzial inklusiver Pädagogik und Didaktik für den Sachunterricht. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 58. Jg., H. 2, S. 4-7
- Giest, Hartmut (2011): Sachunterricht und Inklusion. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-21
- Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hinz, Andreas (2011): Inklusiver Sachunterricht – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-38
- Kahlert, Joachim/ Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-190
- Kahlert, Joachim (2014): Inklusionsdidaktische Netze – zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hrsg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwüfe, Freiburg u.a.: Herder, S. 123-141
- Kaiser, Astrid/ Seitz, Simone (2007): Sachunterricht. In: Walter, Jürgen/ Wember, Franz B. (Hrsg.): Handbuch Sonderpädagogik. Bd. 2: Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 689-701

- Kucharz, Dietmut (2015): Inklusiver Sachunterricht. In: Huf, Christina/ Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart: Kohlhammer, S. 221-236
- Laubner, Marian (2009): Sachunterricht und Inklusion – eine Literaturübersicht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 13, Oktober 2009 (9 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/inklu.pdf> [letzter Zugriff: 13.06.2016]
- Miller, Susanne/ Brinkmann, Vera (2013): Inklusion durch Kommunikativen Sachunterricht: Schüler- SchülerInnenfragen im Zentrum der Unterrichtsplanung. In: Becher, Andrea/ Miller, Susanne/ Oldenburg, Ines/ Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 107-119
- Miller, Susanne/ Brinkmann, Vera (2011): Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67-77
- Offen, Susanne (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung? In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 20, April 2014 (7 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/offen.pdf> [letzter Zugriff: 13.06.2016]
- Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In: Ackermann, Karl-Ernst/ Musenberg, Oliver/ Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 341-359
- Pech, Detlef (2011): Fördern im Sachunterricht. In: Grundschule, 43. Jg., H. 11, S. 46-47
- Pech, Detlef (2013): Inklusion im Sachunterricht. Zur Entwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik. In: Grundschule, 45. Jg., H. 2, S. 32-33
- Sasse, Ada/ Schulzeck, Ursula (2013): Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts – zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In: Jantowski, Andreas (Hrsg.): Thillm.2013 – Gemeinsam leben. Miteinander lernen. Impulse 58. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung (Thillm), S. 13-22. URL: [http://www.gu-thue.de/material/Beitrag\\_Sasse\\_Schulzeck\\_Thillm\\_Jahr2013.pdf](http://www.gu-thue.de/material/Beitrag_Sasse_Schulzeck_Thillm_Jahr2013.pdf) [letzter Zugriff: 14.01.2016]
- Schomaker, Claudia/ Pech, Detlef (2014): ‚Lernen inklusiv‘. Serie: Sachunterricht und Inklusion (Teil 4). In: Grundschule Sachunterricht, H. 64, S. 34-35
- Schomaker, Claudia/ Pech, Detlef (2014): ‚Zur Frage der Sachen in einem inklusiven Unterricht‘. Serie: Sachunterricht und Inklusion (Teil 3). In: Grundschule Sachunterricht, H. 63, S. 36-37
- Schomaker, Claudia/ Pech, Detlef (2014): Die Bedeutung kindlicher Zugänge und Sichtweisen für den Unterricht. Serie Sachunterricht und Inklusion (Teil 2). In: Grundschule Sachunterricht, H. 62, S. 36-37



- Schomaker, Claudia/ Pech, Detlef (2014): Von einer guten Idee zum konkreten Unterricht. Serie Sachunterricht und Inklusion (Teil 1). In: Grundschule Sachunterricht, H. 61, S. 36-37
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Schomaker, Claudia (2013): Diversity Education im inklusiven Sachunterricht. In: Hauenschild, Katrin/ Robak, Steffi/ Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt/ M.: Brandes & Apsel, S. 214-227
- Schomaker, Claudia (2013): Inklusiver Sachunterricht – Wege in die Praxis. In: Gläser, Eva/ Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – Gestalten – Reflektieren. Frankfurt/ M.: Arbeitskreis Grundschulverband, S. 295-305
- Schomaker, Claudia (2013): Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion. In: Gläser, Eva/ Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln – Gestalten – Reflektieren. Frankfurt/ M.: Arbeitskreis Grundschulverband, S. 48-57
- Schomaker, Claudia (2015): ‚Inklusion und (Fach-)Didaktik – Facetten einer Diskussion im Kontext der Pädagogik der Vielfalt‘. Replik auf einen Artikel von Annedore Prengel (Pädagogik der Vielfalt. Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung). In: EWE, 26. Jg., H. 2, S. 260-262
- Schomaker, Claudia/ Wanke, Mareike/ Pech, Detlef (2014): Didaktik und Inklusion – eine Annäherung aus der Perspektive der Sachunterrichtsdidaktik. In: Fischer, Hans-Joachim/ Giest, Hartmut/ Peschel, Markus (Hrsg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213-220
- Schomaker, Claudia/ Wohltmann, Jan H. (2015): Inklusives Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderungen. In: Gläser, Eva/ Richter, Dagmar (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 181-195
- Schroeder, René (2014): Inklusiver Sachunterricht in der Grundschule: Konzeptionen und Befunde zur Unterrichtspraxis. In: Lichtblau, Michael/ Blömer, Daniel/ Jüttner, Ann-Kathrin/ Koch, Katja/ Krüger, Michaela/ Werning, Rolf (Hrsg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 289-304
- Schroeder, René (2015): Sachunterricht in inklusiven und exklusiven Unterrichtsettings. Ergebnisse einer explorativen Vergleichsstudie in NRW. In: Michalik, Kerstin/ Giest, Hartmut/ Fischer, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-114
- Seitz, Simone/ Schomaker, Claudia (2011): Sachunterricht in der inklusiven Grundschule – ohne kognitive Beeinträchtigung. In: Ratz, Christoph (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, S. 155-169
- Seitz, Simone (2003): Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: Feuser, Georg (Hrsg.):

- Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/ M. u.a.: Lang, S. 91-104
- Seitz, Simone (2004): Forschungslücke inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215-231
- Seitz, Simone (2004): Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In: Kaiser, Astrid/ Pech, Detlef (Hrsg.): *Integrative Dimensionen des Sachunterrichts. Neuere Zugangsweisen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 169-180
- Seitz, Simone (2005): *Lehr-Lernforschung für inklusiven Sachunterricht: Wie verschiedene Kinder die Zeit sehen*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1 (2006). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> [letzter Zugriff: 13.11.2015]
- Seitz, Simone (2006): Verschieden und doch ähnlich: Lernwege im inklusiven Sachunterricht. In: Pfeiffer, Silke (Hrsg.): *Neue Wege im Sachunterricht*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum, S. 165-176
- Seitz, Simone (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59. Jg., H. 6, S. 226-233
- Seitz, Simone (2008): Lernen als Herausforderung – Inklusiver Sachunterricht. In: *mittendrin e. V.* (Hrsg.): *Warum macht Integration schlau?* Norderstedt: Books on Demand, S. 113-122
- Seitz, Simone (2012): Inklusive Didaktik. Der Reichtum geht von den Kindern aus. In: *Pädagogik*, 64. Jg., H. 10, S. 44-47
- Seitz, Simone (2013): Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsame Sache. In: Becher, Andrea/ Miller, Susanne/ Oldenburg, Ines/ Pech, Detlef/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 205-212
- Simon, Toni/ Gebauer, Michael (2014): Das Science Camp der Kinderuniversität Halle. Beispiel für einen inklusionsorientierten Sachunterricht. In: *Sache, Wort, Zahl*, 42. Jg., H. 139, S. 44-50
- Simon, Toni (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Liebers, Katrin/ Landwehr, Brunhild/ Marquardt, Anne/ Schlotter, Kezia (Hrsg.): *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge*. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-234
- Wagner, Bernd (2014): Intersektionalität und Inklusion im Sachunterricht. In: Blömer, Daniel/ Lichtblau, Michael/ Jüttner, Ann-Kathrin/ Koch, Katja/ Krüger, Michaela/ Werning, Rolf (Hrsg.): *Gemeinsam anders lehren und lernen. Perspektiven auf inklusive Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-70

*Diagnostik für/ im inklusiven Sachunterricht*

- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2012). URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/174/164> [letzter Zugriff: 13.11.2015]
- Gebauer, Michael/ Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer\\_simon.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf) [letzter Zugriff: 13.11.2015]
- Giest, Hartmut (2015): Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In: Schäfer, Holger/ Rittmeyer, Christel (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 214-229
- Kahlert, Joachim/ Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, Ulrich/ Kahlert, Joachim (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153-190
- Kahlert, Joachim (2014): Inklusionsdidaktische Netze – zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: Pemsel-Maier, Sabine/ Schambeck, Mirjam (Hrsg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg u.a.: Herder, S. 123-141
- Liebers, Katrin/ Maier, Petra/ Prengel, Annedore/ Schönknecht, Gudrun (2013): Pädagogische Diagnostik und Lernwege von Kindern im inklusiven Sachunterricht. In: Wittkowske, Steffen/ von Maltzahn, Katharina (Hrsg.): Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-62
- Schönknecht, Gudrun/ Maier, Petra (2012): Diagnose und Förderung im Sachunterricht. Kiel: IPN. URL: [http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material\\_aus\\_SGS/Handreichung\\_Schoenknecht\\_Maier.pdf](http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Schoenknecht_Maier.pdf) [letzter Zugriff: 13.11.2015]
- Seitz, Simone (2007): Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In: Graf, Ulrike/ Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 190-197

*(Begabungs-)Förderung und Inklusion im Kontext des Faches Sachunterricht*

- Gaedtke-Eckardt, Dagmar-Beatrice (2011): Fördern durch Sachunterricht. Stuttgart: Kohlhammer
- Hempel, Marlies/ Kohlscheen, Katharina (2011): Interesse, (Hoch-)Begabung und Inklusion. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-56

- Hempel, Marlies (2011): (Hoch-)Begabung ist kein „Störfall“! Individualisiertes Lernen im inklusiven Sachunterricht als Chance für alle Kinder. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 58. Jg., H. 2, S. 11-15
- Rohen-Bullerdiek, Corina/ Gerven, Olav van (2011): Besondere Begabungen richtig erkennen und gezielt fördern. Probleme und Konzepte der Diagnostik von Hochbegabung. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 58. Jg., H. 2, S. 16-19
- Seitz, Simone (2005): Forschung für den Sachunterricht in einer Grundschule mit allen Kindern – eine Bestandsaufnahme. In: Cech, Diethard/ Giest, Hartmut (Hrsg.): Sachunterricht in Praxis und Forschung – Erwartungen an die Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-129
- Seitz, Simone (2007): Das „eigene Leben“ im inklusiven Sachunterricht. In: Schomaker, Claudia/ Stockmann, Ruth (Hrsg.): Der Sachunterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-64
- Theuner, Christian/ Giest, Hartmut (2011): „Schülerpilot“. Ein Modellversuch zur onlinegestützten Begabungs- und Lernförderung. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 58. Jg. H. 2, S. 25-28
- Wulfmeyer, Meike/ Rohen-Bullerdiek, Corina/ Mahnken, Tim (2011): Heterogenität im Kontext des Sachunterrichts. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-66

### *Sachunterricht und Inklusion – Fachbezogene Fokussierungen*

- Dienemann, Xenia (2011): Abschied von der Kita. Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit gewährleisten, damit individuelle Übergangsprozesse gelingen können. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 58. Jg. H. 2, S. 29-33
- Dienemann, Xenia (2011): Übergänge inklusiv gestalten. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 115-122
- Gaedtke-Eckardt, Dagmar-Beatrice (2010): Inklusion als Perspektive auf den Sachunterricht. Konkretisierung mithilfe des Konzepts der ästhetischen Forschung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 55. Jg., H. 3, S. 305-318
- Gläser, Eva/ Becher, Andrea (2015): Behinderung und Inklusion in Kinderbüchern. In: Grundschule Sachunterricht, H. 66, S. 34-36
- Kahlert, Joachim (2015): Inklusionsdidaktische Netze in der politischen Bildung. Konzeptioneller Hintergrund und Anwendungsmöglichkeiten. In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: BpB, S. 182-195
- Kaiser, Astrid/ Albers, Stine (2011): Inklusion durch Lernaufgaben in Sachunterrichtsbüchern – ein Widerspruch? In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 79-88
- Lindmeier, Bettina/ Schomaker, Claudia (2014): „Gut, dass wir damals nicht gelebt haben, sonst wären wir alle schon tot!“ Inklusive historische Bildung zum

- Thema der NS-„Euthanasie“-Verbrechen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 59. Jg., H. 1/2014, S. 73-91
- Lück, Gisela (2014): Naturwissenschaftliche Bildung für alle Kinder. Wie Inklusion auch im naturwissenschaftlichen Sachunterricht durch selbsttätiges Experimentieren gelingen kann. In: Franz, Eva-Kristina/ Trumpa, Silke/ Esslinger-Hinz, Ilona (Hrsg.): Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 119-128
- Mariotti, Daniela/ Sigl, Katharina/ Schichtl, Christiane (2015): Faszination Stabheuschrecke. Fächerübergreifende, lernzieldifferente und kooperative Erarbeitung eines Themas in einer inklusiven Klasse. In: Sache, Wort, Zahl, 43. Jg., H. 147, S. 44-50
- Mittendrin e.V. (2013): Alle mittendrin! Inklusion in der Grundschule. Schulleben, Unterrichtsorganisation und Praxishilfen für alle Fächer. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, S. 147-153
- Musenberg, Oliver/ Pech, Detlef (2011): Geschichte thematisieren – historisch lernen. In: Ratz, Christoph (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, S. 217-240
- Otten, Michael/ Schomaker, Claudia (2015): Inklusive Schule und Schulentwicklung im Film – ausgewählte Reportagen und Dokumentationen. In: Grundschule Sachunterricht, H. 68, S. 35-37
- Richter, Dagmar (2015): Inklusion: politische Bildung in der Grundschule als „Muster“ für alle Schulformen? In: Dönges, Christoph/ Hilpert, Wolfram/ Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: BpB, S. 170-181
- Rott, Lisa/ Marohn, Annette (2015): „Oh mein Gott – man sieht den nicht!“ Schülervorstellungen im inklusiven Sachunterricht – Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten. In: Sache, Wort, Zahl, 43. Jg., H. 150/151, S. 87-90
- Schölch-Stephan, Christel/ Mann, Eva (2014): Inklusiver Unterricht. Eine Frage der Didaktik. In: Sache, Wort, Zahl, 42. Jg., H. 142, S. 53-59
- Schomaker, Claudia/ Lindmeier, Bettina (2014): „Was wäre mit mir passiert, wenn ich damals gelebt hätte?“ Einblicke in ein Studienprojekt zum Umgang mit Menschen mit Behinderungen während der NS-Zeit in inklusiven Lerngruppen. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 20, April 2014 (8 Seiten). URL: [http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/schomaker\\_lindmeier.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/schomaker_lindmeier.pdf) [letzter Zugriff: 13.11.2015]
- Schomaker, Claudia (2014): ‚Wächst Pesto im Wald?‘ Planung eines Thementages ‚Kräuter und Gewürze‘ in einer inklusiven Grundschule. In: Grundschule Sachunterricht, H. 64, S. 28-33
- Schomaker, Claudia (2015): ‚Individuell und gemeinsam an Sachen lernen. Zur Gestaltung von Aufgaben in einem lernförderlichen Sachunterricht‘. In: Behrens, Birgit/ Gläser, Eva/ Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 109-116

- Schomaker, Claudia/ Lindmeier, Bettina (2015): „Auf Spurensuche“ – Erinnern an NS-„Euthanasie“-Verbrechen – die Umsetzung eines inklusiven Projekts. In: *Grundschulunterricht*, H. 3, S. 22-26
- Simon, Toni (2013): Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 19, Oktober 2013 (24 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/superworte/inklusion/gesund.pdf> [letzter Zugriff: 13.11.2015]
- Simon, Toni (2014): Gesundheitsförderung durch Inklusion – Inklusion durch Gesundheitsförderung? In: *Sache, Wort, Zahl*, 42. Jg., H. 144, S. 50-52
- Simon, Toni (2015): „Heimat“ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 21, Oktober 2015 (10 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/superworte/inklusion/inkluehei.pdf> [letzter Zugriff: 13.12.2015]
- Spitta, Philipp (2011): „Wie kann man ohne Arbeitsblätter differenzieren?“ – Zum Stellenwert von Inklusion in der Lehrer/innenausbildung. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-132
- Spitta, Philipp (2011): Inklusiver Sachunterricht. Das Zusammenspiel von thematischer Offenheit, Lernen in Werkstätten und an Stationen und „guten Lernaufgaben“. In: *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 58. Jg, H. 2, S. 20-24
- Wagner, Bernd (2010): Anerkennung und Inklusion. Grundlagen der interkulturellen Bildung im Sachunterricht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 14, März 2010 (6 Seiten). URL: <https://www2.hu-berlin.de/ws/ebenel/superworte/inklusion/anerk.pdf> [letzter Zugriff: 13.11.2015]
- Wagner, Bernd (2011): Interkulturelle Bildung und Inklusion. Keine Bildungsmisserfolge für Kinder mit Migrationshintergrund zulassen – Möglichkeiten und Chancen im Sachunterricht. In: *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 58. Jg, H. 2, S. 8-10
- Wagner, Bernd (2011): Interkulturelle Bildung und strukturelle Exklusion – Perspektiven und Grenzen im Sachunterricht. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39-48
- Wagner, Bernd (2014): Intersektionalität und Inklusion im Sachunterricht. In: Blömer, Daniel/ Lichtblau, Michael/ Jüttner, Ann-Kathrin/ Koch, Katja/ Krüger, Michaela/ Werning, Rolf (Hrsg.): *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-70

*Lehrer\*innenprofessionalität im Kontext einer inklusiven Fachdidaktik  
Sachunterricht*

- Lindmeier, Bettina/ Schomaker, Claudia (2014): „Ich hätte nicht gedacht, dass hier Diskussionen auf diesem Niveau möglich sind!“ – Einblicke in ein inklusives Studienprojekt aus einer hochschuldidaktischen Perspektive. In: Blömer, Daniel/ Lichtblau, Michael/ Jüttner, Ann-Kathrin/ Koch, Katja/ Krüger, Michaela/ Werning, Rolf (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 114-119
- Offen, Susanne (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung?. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 20, April 2014 (7 Seiten). URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/offen.pdf> [letzter Zugriff: 13.11.2015]
- Schomaker, Claudia/ Tänzer, Sandra (2011): „Mit Vielfalt umgehen lernen“ – eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Giest, Hartmut/ Kaiser, Astrid/ Schomaker, Claudia (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107-114
- Seitz, Simone (2004): „Ich arbeite auf dünnem Eis“ – Sachunterrichtslehrer/innen im Gemeinsamen Unterricht. In: Hartinger, Andreas (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213-221
- Simon, Toni (2015): Sachunterrichts-Lehrer\_innen für eine (Grund)Schule für alle ausbilden. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 350-355
- Simon, Toni (2015): Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? In: Michalik, Kerstin/ Giest, Hartmut/ Fischer, Hans-Joachim (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-267
- Simon, Toni (2015): Widersprüche des Inklusionsdiskurses im Spiegel der Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrerinnen auf schulische Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-99
- Simon, Toni (2013): Lehrer für eine (Grund-)Schule für alle ausbilden – Beiträge zu einer veränderten Ausbildungspraxis am Beispiel des Sachunterrichts. In: Sache, Wort, Zahl, 41. Jg., H. 137, S. 57-59

## Autor\*innenverzeichnis

*Iris Baumgardt*, Prof. Dr. phil, lehrt Sachunterricht an der Universität Vechta; Schwerpunkte: Berufliche Orientierungen von Kindern, politische Bildung in der Grundschule, inklusiver sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, qualitative Erforschung von Kindervorstellungen im Kontext von Intersektionalität.

*Meltem Demir-Walther*, ist Doktorandin am Department Lehrerbildung der Primarstufe, Bereich Sachunterricht der Universität Potsdam.

*Detlef Pech*, Prof. Dr. phil. habil., Dipl.-Päd., Dipl.-Sozialwiss., Jg. 1970, lehrt Grundschulpädagogik/Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin; Schwerpunkte: Perspektiven von Kindern auf Gesellschaft; Zeitgeschichte und Kinder; Sachlernen und Bildung; Jungen und Jungenarbeit.

*Christine Plitt*, ist Lehrerin an der Otfried-Preußler-Schule Hannover. Von 2014 bis 2017 war sie Multiplikatorin für Inklusion in Niedersachsen und hat an Grundschulen Fortbildungen zum Thema Inklusion durchgeführt.

*Sabine Rodenberg*, Dipl.-Päd., Dipl. Sprachheilpädagogin, Jg. 1961, ist seit August 2017 am Landesinstitut für Schule in Bremen tätig und war davor ca. 20 Jahre als Seminarleiterin für Sachunterricht, als Lehrbeauftragte der Leibniz Universität Hannover und als Sonderpädagogin in verschiedenen Schulen in Niedersachsen tätig.

*René Schroeder*, Lehrer für Sonderpädagogik im Hochschuldienst, Jg. 1980, lehrt integrierte Sonderpädagogik an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Bielefeld; Schwerpunkte: Diagnose und Förderung im Kontext der emotional-sozialen Entwicklung von Kindern; inklusive Sachunterrichtsdidaktik; Normalität und Abweichung unter Perspektive inklusiver Bildung.

*Claudia Schomaker*, Prof. Dr. phil, Jg. 1976, lehrt Sachunterricht und inklusive Didaktik an der Leibniz Universität Hannover; Schwerpunkte: Lernvoraussetzungen von Kindern im inklusiven Sachunterricht, Sachlernen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, ästhetische Zugänge zu Gegenständen des Sachunterrichts.

*Florian Schrumpf*, hat von 2009 bis 2014 Lehramt für Sonderpädagogik an der Martin-Luther-Universität Wittenberg studiert. Von Januar 2015 bis Juli 2017 war er Stipendiat in der Promotionsförderung der Hans-Böckler Stiftung und ist seitdem wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lernbereich Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsinteressen sind im Bereich der inklusiven Pädagogik und des sozialen Lernens für den Primarbereich angesiedelt.



*Simone Seitz*, Prof. Dr. phil., lehrt und forscht an der Universität Paderborn, Institut für Erziehungswissenschaft; Schwerpunkte: Unterrichtsforschung, Schulentwicklungsforschung, Professionalisierungsforschung sowie Forschung zu frühkindlicher Bildung, jeweils mit Fokus auf Diversität bzw. Inklusion.

*Toni Simon*, Magister-Pädagoge und -Soziologe, erstes Staatsexamen für das Lehramt an Förderschulen, Jg. 1984, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik; Schwerpunkte: Didaktik des Sachunterrichts, Inklusive Pädagogik mit Schwerpunkt auf Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation, Einstellungen zur schulischen Inklusion im Professionalisierungsprozess.

*Bernd Wagner*, Prof. Dr. phil., Dipl.-Päd., Jg. 1967, lehrt Grundschuldidaktik/Sachunterricht-Sozialwissenschaften an der Universität Leipzig; Schwerpunkte: Historisches und politisches Lernen im Sachunterricht, Interkulturelles Lernen und Inklusion im Sachunterricht, Sammlungsobjekte im Sachunterricht und Frühe Sachbildung.





2014 wurde im Rahmen der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. (GDSU) eine Arbeitsgruppe „Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion“ eingerichtet. 2015 richtete die Arbeitsgruppe in Halle und Berlin zwei Tagungen aus, um die Diskussion zu ordnen und voranzubringen. Dieser Band umfasst Beiträge aus diesem Kontext.

Neben Überblicksdarstellungen zur Entwicklung von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion finden sich exemplarische Auseinandersetzungen mit verschiedenen inklusionsbezogenen Handlungsfeldern des Sachunterrichts und seiner Didaktik – von der konkreten schulischen Situation, der Frage des Gemeinsamen Unterrichts bis zur Bedeutung von Partizipation, des Zusammenspiels von Heterogenität und Inklusion sowie den Dimensionen struktureller Exklusion im Zusammenhang mit den schulischen Bedingungen für geflüchtete Kinder.

#### Die Herausgeber:



**Detlef Pech** ist Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Sachunterricht und Direktor der Professional School of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. Neben der Frage nach dem Verhältnis von Fachdidaktik und Inklusion interessiert ihn insbesondere die Wahrnehmung gesellschaftlicher Phänomene von Kindern.



**Claudia Schomaker** ist Professorin für Sachunterricht und Inklusive Didaktik an der Leibniz Universität Hannover. Zur ihren Forschungsschwerpunkten zählen die Auseinandersetzung mit dem Anspruch von Inklusion an das Unterrichtsfach und die Disziplin Sachunterricht, Fragen zur Didaktik und Methodik inklusiven Sachunterrichts sowie zu sachunterrichtlichen Bildungsprozessen im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich.



**Toni Simon** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Seine Arbeits und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Didaktik des Sachunterrichts, Inklusive Pädagogik mit Schwerpunkt auf Fragen der Didaktik, Diagnostik und Partizipation sowie Einstellungen zur schulischen Inklusion im Professionalisierungsprozess.

